

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE, ANTICIPATIONS
ENVERS LE SECONDAIRE ET STRATÉGIES DE RÉOLUTION DE
PROBLÈMES : LEUR RÔLE DANS L'ADAPTATION DES ÉLÈVES AU
SECONDAIRE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-HÉLÈNE FLEURY-ROY

DÉCEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.ü1-2üü6). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

À l'aube d'une nouvelle transition de vie, il m'apparaît essentiel de remercier les diverses sources de soutien qui ont rendu possibles l'élaboration et l'achèvement de cette thèse. Sa réalisation n'aurait été envisageable sans le soutien financier de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH). Toutefois, si ce financement a contribué à une liberté certaine et à une disponibilité d'esprit, le facteur humain est sans contredit, la source de soutien ayant permis d'envisager ce projet avec enthousiasme et d'utiliser les stratégies d'adaptation nécessaires à l'aboutissement de ce dernier.

Je tiens à remercier Thérèse Bouffard, ma directrice de thèse, qui a d'abord été à l'origine de ce beau projet. Son accueil, sa générosité, son soutien indéfectible et sa disponibilité ont contribué à un encadrement hors du commun. Thérèse, ça a été un réel plaisir d'apprendre à tes côtés, et tout aussi fascinant et stimulant d'observer la facilité avec laquelle tu réfléchis et tu rédiges. Merci de m'avoir appris la concision, merci d'avoir cru en moi, et merci d'avoir soutenu mon souhait d'écrire un essai à la hauteur de mes premiers désirs de chercheuse en devenir. Cet essai, tu en es à l'origine mais tu es, sans conteste, partie prenante de son dénouement. Merci.

Un grand merci à Carole Vezeau, ma codirectrice, pour la justesse et la pertinence de ses commentaires. Merci de ta disponibilité et de ton intérêt pour ce projet. Ta présence aura été parfaitement complémentaire à celle de Thérèse.

Merci à mes collègues du laboratoire URAMAS : chacun à sa façon est venu polir un angle afin d'adoucir l'expérience doctorale. Un merci spécial à Karine et Rebecca qui ont facilité la progression de ce projet et rendu possible la fin de ce marathon.

Merci à ceux et celles qui ont parsemé mon parcours de vie de leur amitié. Quant à mes études doctorales, elles auraient eu une tout autre saveur sans vous les Marie, merci. Marie-France, merci de ton soutien et de tes encouragements constants. Tu as été là du début à la fin, à mon grand bonheur.

Merci à Sarah pour son apprentissage du lâcher-prise, pour son soutien, sa grande complicité et son humour qui m'ont insufflé l'énergie et la motivation nécessaires pour mener à terme cet essai. Merci.

Merci à mes parents, Louis et Michelle, de m'avoir inculqué la curiosité, le goût d'apprendre et la persévérance. À vous deux, et à Lucie, merci de vos encouragements perpétuels, de votre présence et de votre soutien immuable. Maman, merci d'être

toujours là où le besoin est, constamment disponible et bienveillante envers nous. Merci à ma sœur Julie de m'avoir appris le courage. Merci d'être, encore et toujours, un modèle pour moi. Merci à ma grande famille franco-qubécoise qui, de près ou de loin, contribue à chaque instant à mon bien-être.

À Christiane, merci d'être celle que tu es, lumineuse et si précieuse.

Merci à Vincent et à Emma (et à Léo), en qui je trouve l'équilibre. Ces études doctorales n'auraient pu avoir lieu sans votre patience infinie, votre compréhension, votre intelligence et votre soutien. Merci Louloubidou de m'avoir constamment rappelé dans l'adversité que tu es l'essentiel à mon Grand Bonheur. À toi Léo, merci de m'avoir fait sourire durant les derniers mois. À vous trois, vous êtes ma plus belle philosophie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.1 Perception de compétence.....	4
1.1.1 Définition et construction des perceptions de compétence	4
1.1.2 Importance de la perception de compétence dans la réussite scolaire	6
1.1.3 Biais dans l'évaluation de sa compétence.....	7
1.1.4 Corrélats de la sous-évaluation de sa compétence	9
1.2 Anticipations des élèves envers le secondaire	10
1.3 Transition du primaire au secondaire.....	13
1.3.1 Répercussions du passage au secondaire sur le fonctionnement scolaire des élèves.....	15
1.4 Dimensions de l'adaptation à l'école secondaire	19
1.4.1 Anxiété scolaire et estime de soi des élèves au secondaire.....	20
1.4.2 Satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire des élèves.....	23
1.4.3 Satisfaction de la relation avec les enseignants et sentiment d'appartenance à la classe.....	24
1.5 Rôle médiateur des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation au secondaire.....	28
1.6 Objectifs et hypothèses de recherche	32

CHAPITRE II

BIAS D'AUTO-ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE, ANTICIPATIONS ENVERS LE SECONDAIRE ET STRATÉGIES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES : LEUR RÔLE DANS L'ADAPTATION DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE	34
Revue des écrits scientifiques	36
Biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire	36
Les corrélats du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire	37
Transition du primaire au secondaire	39
Anticipations envers l'école secondaire	40
Effet médiateur des stratégies de résolution de problèmes	44
Objectifs et hypothèses	45
Méthodologie	47
Participants	47
Procédure	47
Mesures	48
Résultats	55
Analyses préliminaires	55
Analyses principales	56
Discussion	62
Conclusion	67
DISCUSSION GÉNÉRALE	84
3.1 Biais d'auto-évaluation et anticipations envers la transition au secondaire	85
3.2 Biais d'auto-évaluation et transition au secondaire	87
3.3 Stratégies de résolution de problèmes et transition au secondaire	90
3.4 Limites et forces de l'essai	91
3.5 Avenues de recherches futures	95
3.6 Implications et retombées pratiques	96
3.7 Conclusion	100
APPENDICE A	101

APPENDICE B	105
RÉFÉRENCES.....	117

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 Moyennes (écarts types) des variables de l'étude selon la cohorte et selon le genre	68
Tableau 2 Corrélations partielles entre les variables de l'étude une fois contrôlés la cohorte et le genre des élèves	69
Figure 1 Effet médiateur des stratégies de résolution de problèmes adaptatives	70

RÉSUMÉ

Les travaux portant sur le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire ont montré que lorsqu'il est négatif, ce biais s'accompagne d'une panoplie de corrélats préjudiciables au fonctionnement scolaire et au bien-être psychologique des élèves, tant à court qu'à long terme (Bouffard & Narciss, 2011; Bouffard, Pansu, & Boissicat, 2013). En raison des multiples changements qui l'accompagnent (Eccles & Midgley, 1990), la transition primaire-secondaire est un événement susceptible de taxer lourdement les ressources adaptatives des élèves doutant déjà de leur compétence. À ce jour, les études ayant porté sur le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire ont majoritairement été conduites chez des élèves du primaire et aucune ne s'est attardée spécifiquement à l'adaptation de ceux ayant un biais négatif d'auto-évaluation lors de leur passage au secondaire. On peut se demander dans quelle mesure les défis posés par la transition au secondaire sont vécus par ces élèves déjà affectés par un biais négatif d'auto-évaluation. C'est à l'examen de cette question qu'est dédié cet essai.

Le premier objectif vise à étudier la nature des liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire chez les élèves de 6^e année du primaire et leurs anticipations positives et négatives envers le secondaire. Le second objectif vise à examiner si les stratégies de résolution de problèmes adaptatives que les élèves rapportent utiliser en première secondaire agissent comme médiateur dans la relation entre le biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence scolaire en 6^e année du primaire et la qualité de leur adaptation au secondaire. Cette dernière est mesurée par des indicateurs de nature psychologique (estime de soi et anxiété), scolaire (perception de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire) et sociale (la relation avec leurs enseignants et sentiment d'appartenance à la classe).

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche longitudinal plus vaste portant sur le développement du biais d'auto-évaluation de compétence chez les élèves. L'échantillon est composé de deux cohortes comprenant un total de 421 élèves tous en 6^e année du primaire. La première comprenait 199 élèves (114 filles), et la deuxième 222 élèves (122 filles) fréquentant des écoles desservant généralement une population de milieu socio-économique moyen. Suite à l'obtention du consentement écrit de leurs parents, les élèves ont été vus à deux temps de mesure : au printemps de leur sixième année du primaire et au printemps de leur première année au secondaire. En sixième année, les élèves ont été rencontrés à deux reprises en séance collective durant les heures régulières de classe. La première rencontre durant environ 45

minutes a servi à la passation d'une épreuve standardisée d'habiletés scolaires. La seconde rencontre, tenue environ quatre semaines plus tard et durant environ 30 minutes, a permis la passation des instruments portant sur les perceptions de compétence scolaire et les anticipations envers le secondaire. En première secondaire, une seule rencontre a eu lieu. Le questionnaire comprenait deux sections dont l'une portait sur l'estime de soi et l'anxiété scolaire des élèves, sur leur satisfaction de la relation pédagogique, leur sentiment d'appartenance à la classe et leur perception de la satisfaction des parents à l'égard de leur rendement scolaire, et l'autre sur les stratégies de résolution de problèmes. La mesure du biais d'auto-évaluation correspond au résidu standardisé de la régression du score de perception de compétence scolaire des élèves sur leur score d'habiletés scolaires.

Les résultats indiquent que plus les élèves ont un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire négatif, moins ils rapportent d'anticipations positives et plus ils rapportent d'anticipations négatives envers le secondaire. Concernant le second objectif, ils indiquent qu'à l'exception de l'anxiété scolaire qui n'est pas corrélée aux stratégies de résolution de problèmes adaptatives, celles-ci agissent comme médiateur partiel de la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire des élèves en 6^e année du primaire et la qualité de leur adaptation au secondaire. Plus spécifiquement, les stratégies de résolution de problèmes que les élèves rapportent utiliser contribuent à diminuer d'environ 50% l'importance de la relation entre leur biais d'auto-évaluation et la façon dont ils s'adaptent à leur nouveau milieu scolaire.

Pris dans leur ensemble, nos résultats suggèrent qu'entretenir un biais négatif d'auto-évaluation s'accompagne de doutes chez l'élève quant à sa capacité future à affronter avec succès les nombreux défis caractérisant le passage de l'école primaire à l'école secondaire, ainsi que de difficultés diverses dans son fonctionnement scolaire et son bien-être psychologique lors de cette transition. Nos résultats indiquent également que les stratégies de résolution de problèmes jouent un rôle important dans la façon dont les élèves arriment leurs ressources adaptatives aux défis rencontrés lors d'une période développementale aussi cruciale qu'une transition scolaire. Ceci suggère qu'aider les jeunes à développer et mobiliser leur répertoire de stratégies de résolution de problèmes pourrait être un moyen efficace de soutenir ceux et celles pour qui l'adaptation à l'école secondaire est problématique.

MOTS CLÉS : Perception de compétence, biais d'auto-évaluation de compétence scolaire, anticipations envers le secondaire, stratégies de résolution de problèmes, adaptation psychosociale, anxiété scolaire, estime de soi, satisfaction de la relation pédagogique, sentiment d'appartenance à la classe, satisfaction parentale à l'égard du rendement scolaire des élèves, école primaire, école secondaire, transition scolaire.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les facteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves font depuis plusieurs décennies l'objet de nombreuses recherches en psychologie de l'éducation et du développement. Différents auteurs se sont intéressés aux variables affectives, motivationnelles et cognitives pouvant affecter le fonctionnement et la réussite des élèves (Bandura, 1989, 1993; Harter & Pike, 1984; Schunk, 1992; Stipek & Mac Iver, 1989), mais une attention particulière a été portée aux perceptions de compétence scolaire et à leur implication dans le rendement des élèves. À cet égard, diverses études ont souligné l'importance d'une évaluation de soi positive dans la qualité de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Connell & Ilardi, 1987; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990), dans l'autorégulation de leurs activités (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988) et dans leur rendement scolaire (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Des perceptions de compétence positives seraient aussi essentielles au bien-être psychologique des élèves tout au long de leur vie (Harter, 1999).

En contexte scolaire, les perceptions de compétence font référence au jugement que l'élève porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement, notamment sur sa capacité à réussir les tâches auxquelles il est confronté en classe (Bandura, 1986). Les tenants de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 1989; Harter, 1978, 1985) ont proposé un modèle constructiviste selon lequel ces perceptions de compétence évoluent constamment tout au long du développement et des expériences

de l'enfant et se modifient au gré de ses interactions avec les agents sociaux importants de son environnement. L'évaluation que l'enfant fait de ses compétences dépend du traitement des informations provenant de diverses sources, notamment de ses performances antérieures (Bandura, 1977). Ainsi, relevant d'une interprétation subjective de sa propre expérience, les perceptions de compétence ne reflètent pas forcément la réalité et peuvent exprimer certains biais positifs ou négatifs.

Alors qu'en début de scolarisation les élèves tendent à présenter un biais positif dans l'évaluation de leurs capacités, Phillips (1984, 1987) et Bouffard et ses collègues (2003) ont constaté qu'entre 15 et 30% des élèves du primaire sous-évaluent leurs capacités de façon marquée. C'est ce décalage négatif entre le potentiel réel de l'élève et l'évaluation qu'il en fait que Phillips a désigné sous le terme d'illusion d'incompétence. Ainsi, malgré le potentiel normal ou élevé que révèle leur performance à des tests standardisés, ces élèves considèrent que leurs capacités d'apprendre sont limitées et ils ont des attentes de rendement plus faibles que d'autres de même potentiel mais ayant des perceptions de compétence plus élevées (Phillips, 1984, 1987). Si les travaux de Phillips ont été réalisés exclusivement auprès d'élèves doués, Bouffard et ses collègues (Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Larouche, 2012) ont mené diverses études auprès d'échantillons normatifs d'élèves du primaire; les auteures y ont observé une prévalence similaire du problème de l'illusion d'incompétence, aussi appelée biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire. Les résultats des quelques études s'étant intéressées au phénomène laissent croire que sa présence chez l'élève pourrait avoir de sérieuses répercussions sur son fonctionnement scolaire tant à court qu'à long terme.

À ce jour, les études ayant porté sur le biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire ont été faites presque exclusivement chez des élèves du primaire et aucune ne

s'est intéressée spécifiquement à l'adaptation de ces élèves lors de leur passage au secondaire. Pourtant, en raison des nouveaux défis qu'elle comporte, la transition du primaire au secondaire peut entraîner des modifications notables dans le fonctionnement scolaire des élèves. Ainsi, le passage au secondaire s'accompagne de changements importants dans le réseau social des jeunes, la disponibilité des professeurs y est moins grande qu'au primaire, et le nouvel environnement valorise plus fortement qu'avant la performance scolaire. Les critères d'évaluation sont aussi différents et provoquent chez certains élèves une réévaluation de leurs capacités scolaires pouvant mener à une diminution de leur sentiment de compétence (Butler, 2005). Selon nous, en raison des multiples changements qui l'accompagnent, cette transition scolaire est un événement susceptible de taxer lourdement les ressources adaptatives des élèves doutant déjà de leur compétence.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent essai. Débutant alors que les élèves sont en sixième année du primaire, l'objectif général de l'étude réalisée était d'examiner la façon dont les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence scolaire s'adaptent à leur passage à l'école secondaire. Le premier chapitre vise à présenter le cadre conceptuel sur lequel s'appuie ce projet. Il est constitué de cinq sections portant sur les thèmes suivants: 1) la perception de compétence scolaire, 2) les anticipations des élèves envers le secondaire, 3) la transition du primaire au secondaire, 4) les dimensions de l'adaptation à l'école secondaire, et 5) le rôle médiateur des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation des élèves. Nous terminerons le premier chapitre par la description des objectifs et hypothèses de recherche de l'étude. Le deuxième chapitre fait état des résultats de cette étude présentés sous la forme d'un article scientifique. La revue des écrits scientifiques et les objectifs de recherche y sont exposés, la méthodologie employée décrite, puis les résultats obtenus y sont présentés et discutés. Le troisième et dernier chapitre de cet essai est dédié à une discussion des résultats de l'étude plus

en profondeur donnant matière à réflexion quant à l'importance des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation des élèves au secondaire. Ce chapitre abordera également les forces et les faiblesses de l'étude, proposera des avenues pour les recherches futures et mettra en lumière certaines implications et retombées pratiques.

1.1 Perception de compétence

1.1.1 Définition et construction des perceptions de compétence

La perception de compétence, ou sentiment d'efficacité personnelle¹ lorsqu'elle concerne une tâche spécifique, fait référence au jugement que la personne porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement, en particulier sur sa capacité de réussir les tâches auxquelles elle est confrontée (Bandura, 1986). Selon les tenants de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 1995; Harter, 1981, 1982, 1992), la capacité d'évaluer ses compétences n'est pas innée mais plutôt tributaire des expériences d'apprentissage de l'individu dans son environnement. Ainsi, la perception de compétence ne reflète pas nécessairement la réalité mais résulte de l'interprétation subjective d'informations provenant de diverses sources telles que l'expérience vicariante, la persuasion verbale, l'expérience émotionnelle et les expériences antérieures de réussite et d'échec.

¹ La dimension centrale des deux concepts concerne l'auto-évaluation de sa compétence ce qui explique qu'ils soient fortement corrélés. La distinction entre les deux porte essentiellement sur la proximité de l'objet de l'auto-évaluation. Quand ce dernier est très précis et spécifique (i.e. capacité de faire une addition à trois chiffres), on utilise le terme de sentiment d'efficacité personnelle. Quand il est plus général (i.e. capacité d'avoir un bon résultat en mathématiques), on utilise le terme de perception de compétence. Ce dernier étant plus englobant que le premier, c'est celui qui sera utilisé dans le présent essai.

Selon Bandura (1997), c'est principalement à travers les expériences de réussite et d'échec que l'enfant recueille de l'information quant à sa capacité de résoudre différents problèmes ou d'effectuer certaines tâches. Ce faisant, ses premières réussites peuvent augmenter sa perception de compétence s'il les attribue à ses propres habiletés alors que dans la même situation, ses premiers échecs peuvent la diminuer. Harter (1978) souligne cependant le caractère informatif que peut avoir une situation d'échec. Selon elle, l'expérience d'un échec peu sérieux peut avoir des conséquences bénéfiques sur le comportement et sur la motivation de l'élève puisqu'elle peut l'amener, par exemple, à se fixer des buts plus réalistes ou encore le conduire à persévérer afin d'éviter un échec subséquent. Bandura (1995) précise enfin que l'impact de ces expériences antérieures varie selon la présence de plusieurs facteurs tels la difficulté de la tâche, la performance relative à celle des autres, l'effort déployé, l'aide reçue, les émotions leur étant associées et le type d'attribution causale utilisé par l'enfant pour justifier son résultat.

Le système éducatif se caractérise, entre autres, par les activités multiples d'évaluation faisant en sorte qu'il est un cadre primaire pour le développement et la validation sociale des aptitudes cognitives de l'enfant (Bandura, 2003). Les rétroactions positives et négatives reçues des agents sociaux présents dans le milieu, les expériences d'exploration, la comparaison sociale avec des pairs de même âge que soi et l'observation d'autrui sont des sources importantes de connaissance de soi, y compris de sa compétence à apprendre. Un fonctionnement optimal ou compétent de l'élève dans une situation donnée exigerait qu'il possède les habiletés requises, en même temps qu'une perception positive de celles-ci et de sa capacité à les utiliser correctement (Bandura, 1993).

1.1.2 Importance de la perception de compétence dans la réussite scolaire

Dans les modèles issus de l'approche sociocognitive, la perception de compétence joue un rôle important dans la réussite scolaire de l'élève (Bandura, 1989, 1993; Harter & Pike, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). L'élève confiant dans ses capacités peut s'imaginer réussir la tâche, ce qui active un ensemble d'émotions positives qui soutiennent sa motivation et sa disposition à s'engager dans la tâche favorisant ainsi une bonne autorégulation de l'exécution de cette dernière. À l'inverse, celui ayant peu confiance dans ses capacités peut imaginer que la tâche mènera à un échec, ce qui active un ensemble d'émotions négatives qui sapent sa motivation et sa disposition à s'engager dans la tâche conduisant à un fonctionnement passif et un abandon des efforts dès que surgit une difficulté dans la tâche (Bandura, 1986, 1993). De nombreuses études conduites chez différents types d'élèves de niveaux scolaires variés indiquent que l'évaluation de leur compétence est effectivement reliée à de multiples aspects de leur fonctionnement scolaire. (Assor & Connell, 1992; Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Bouffard & Couture, 2003; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Bouffard, Vezeau, & Simard, 2006; Coleman & Karraker, 1997; Connell & Ilardi, 1987; Skinner et al., 1990). Certains auteurs vont même jusqu'à dire que la perception de compétence constitue un meilleur prédicteur de performance scolaire que les ressources réelles de l'élève (Bandura, 1997; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1993). À cet effet, les résultats de l'étude de Bouffard et Couture (2003) montrent aussi que les relations positives entre la perception de compétence d'une part et l'autorégulation et la performance scolaire (en français et en mathématiques) d'autre part étaient semblables, peu importe que les élèves aient été classés en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier ou en difficulté d'apprentissage.

1.1.3 Biais dans l'évaluation de sa compétence

Reconnaissant la nature subjective de la perception de compétence, les tenants de l'approche constructiviste admettent du même coup qu'elle peut être sujette à des distorsions en regard de la compétence réelle de l'élève. À cet effet, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que jusqu'à sept ou huit ans, les jeunes enfants ont tendance à surévaluer leur compétence (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Harter, 1990, 1999; Harter & Pike, 1984; Paris & Byrnes, 1989), ce qui selon Ruble, Grosouvsy, Frey et Cohen (1992) viendrait du fait qu'ils confondent leurs désirs et la réalité. Pour Nicholls (1979), ce serait plutôt parce que les jeunes enfants ont de la difficulté à distinguer les notions d'effort et d'habileté qu'ils se croient compétents dans une tâche dès qu'ils y ont déployé beaucoup d'efforts. Stipek et MacIver (1989) proposent quant à eux que cette évaluation positive s'expliquerait par le feedback positif et arbitraire fréquemment donné par les parents et les enseignants du primaire dans le but d'encourager les élèves. Ces messages répétitifs conduiraient les enfants à s'estimer plus compétents qu'ils le sont effectivement.

La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que c'est vers la troisième année du primaire que les perceptions de compétence des enfants deviennent plus réalistes et mieux alignées sur leurs capacités réelles (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998). Ainsi, avec l'âge et le développement de ses habiletés cognitives, l'enfant deviendrait capable de prendre en considération les éléments nécessaires afin d'évaluer avec de plus en plus d'exactitude ses capacités réelles. Bouffard et al. (1998) suggèrent que, compte tenu de la complexité que représente l'intégration des multiples informations dont l'enfant doit tenir compte dans l'évaluation de sa compétence, l'exactitude de cette évaluation de soi nécessite un certain niveau d'habileté cognitive. Ces auteurs ont montré dans une étude auprès

d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire que la capacité à évaluer leurs compétences de façon adéquate était présente plus tôt chez ceux ayant un potentiel intellectuel élevé que chez ceux ayant un potentiel intellectuel plus faible. Pour autant, malgré cette tendance générale des enfants à présenter un biais positif dans l'évaluation de leur compétence, il semble qu'un certain nombre tendent à être moins optimistes et à sous-évaluer leurs habiletés scolaires.

Phillips (1984, 1987) a observé dans ses études que de 20% à 30% des élèves doués avaient de la difficulté à évaluer correctement leur compétence et la sous-évaluaient de façon marquée. Or, comme ces élèves avaient des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, il est difficile d'imputer ce phénomène à une incapacité cognitive à traiter l'information. C'est suite à l'étude de Langer (1979) que Phillips a utilisé le terme d'illusion d'incompétence pour identifier le problème d'élèves doués présentant un biais négatif marqué dans l'évaluation de leur compétence (Phillips, 1984, 1987). Dépourvus de la motivation découlant normalement de perceptions de soi positives (Miserandino, 1996; Phillips, 1987), ces élèves en arrivent à obtenir un rendement scolaire inférieur à ce que laissent présager leurs capacités réelles (Phillips, 1987), mais qui est aligné sur leur perception de ces dernières. Ces observations rejoignent les résultats de diverses études longitudinales ayant montré que l'évolution de la perception de compétence serait parallèle à celle du rendement scolaire chez l'élève : le déclin et le maintien d'une faible perception de compétence s'accompagneraient d'une diminution des performances scolaires (Bouffard, Marcoux, et al., 2003; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Bouffard, Boisvert, et Vezeau (2003) rapportent des résultats semblables à ceux de Phillips (1987), mais chez un échantillon normatif d'élèves ce qui, selon les auteurs, montrent bien que le phénomène de l'illusion d'incompétence n'est pas spécifique aux élèves doués. En outre, qu'il s'agisse d'un élève doué ou ordinaire, le fait d'être affecté par un biais négatif d'auto-évaluation de

sa compétence scolaire s'accompagne des mêmes corrélats négatifs. La section qui suit fait état des observations des études ayant examiné cette question.

1.1.4 Corrélats de la sous-évaluation de sa compétence

Les travaux ayant étudié le biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire suggèrent qu'il serait associé à de nombreux aspects néfastes pour le bon fonctionnement scolaire des élèves. Ainsi, ceux affectés par le problème présentent une faible estime de soi (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Vezeau, Roy, & Lengelé, 2011; Phillips, 1984, 1987) et éprouvent peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi quant à leur rendement scolaire (Miserandino, 1996). Ils se considèrent moins curieux que les autres élèves (Harter, 1985), accusent une perte d'intérêt pour l'apprentissage scolaire (Bouffard, Vezeau, Chouinard, Marcotte, & Dubois, 2005; Phillips & Zimmerman, 1990) et présentent un niveau d'anxiété supérieur aux autres et plus encore, quand ils sont évalués (Bouffard et al., 2011; Connell & Ilardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips & Zimmerman, 1990). Ces élèves sont aussi davantage enclins à attribuer leurs succès à la chance, à leurs efforts ou à l'aide reçue plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard et al., 2005). Les études rapportent que les enseignants de ces élèves considèrent que leur niveau d'engagement et de participation en classe sont peu élevés (Assor & Connell, 1992; Fleury-Roy & Bouffard, 2006), qu'ils sont moins autonomes et manquent de persévérance devant les difficultés (Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Phillips, 1987). Se considérant moins capables de faire des efforts, ces élèves optent pour des tâches faciles représentant peu ou pas de défi (Harter, 1985) et sont peu ou pas disposés à entreprendre et à soutenir des efforts dans des tâches difficiles (Phillips & Zimmerman, 1990). Ils ont moins d'attentes de rendement que ceux de même potentiel mais ayant des perceptions de compétence plus élevées (Phillips, 1987) et réussissent effectivement moins bien à court terme (Bouffard,

Boisvert, et al., 2003; Phillips, 1984, 1987) et à plus long terme (Bouffard et al., 2011). Selon certains, les impacts à plus long terme, tels l'isolement social et un risque de décrochage scolaire prématuré, seraient à craindre (Assor & Connell, 1992; Pansu et al., 2012). Prises dans leur ensemble, ces études suggèrent que la sous-évaluation de sa compétence est fortement liée au bien-être psychologique et au fonctionnement scolaire des élèves. Lors de périodes développementales particulièrement importantes comme peuvent l'être les transitions scolaires, ces difficultés pourraient affecter leurs attentes envers le futur milieu et conduire, à leur arrivée dans celui-ci, à une adaptation plus difficile ou moins bien réussie. La section qui suit s'intéresse à la nature des anticipations des jeunes envers leur futur passage dans le nouveau milieu.

1.2 Anticipations des élèves envers le secondaire

La transition à l'école secondaire représente un événement stressant pour une majorité d'élèves, mais tous ne la perçoivent pas exclusivement de façon négative. Comme l'ont montré diverses études, les élèves rapportent avoir des inquiétudes face au secondaire, mais considèrent également ce nouveau milieu de façon positive (Akos, 2002; Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012; Mitman & Packer, 1982; Nottelmann, 1987; Schulenberg, Asp, & Petersen, 1984; Smith, Akos, Lim, & Wiley, 2008; Topping, 2011). Une plus grande variété de cours et de nouvelles matières scolaires, une plus grande indépendance, de nouveaux amis et de nouveaux professeurs, une nouvelle routine, des changements de classes plus fréquents, la popularité auprès des pairs, de même que les nouveaux sports et autres activités parascolaires, sont au nombre des aspects positifs attendus par les élèves de diverses études (Akos, 2002; Graham & Hill, 2003; Schulenberg et al., 1984; Zeedyk et al., 2003). La peur du harcèlement ou de l'intimidation de la part des élèves plus vieux, la peur d'être en retard ou de se perdre, la charge de travail plus élevée, la réussite scolaire, les relations avec les pairs, l'apprentissage et le respect des nouvelles règles,

procédures et routines figurent parmi les inquiétudes les plus communes (Akos, 2002; Anderman & Kimweli, 1997; Fouracre, 1993; Graham & Hill, 2003; Rice, Frederickson, & Seymour, 2011; Schulenberg et al., 1984; Weetman, 2013; Weldy, 1991; Zeedyk et al., 2003). Ceci suggère que plusieurs d'entre eux pourraient avoir des attentes mixtes envers le secondaire. À cet effet, Berndt et Mekos (1995), Sirsch (2003) et Denoncourt (2005), ont examiné divers aspects désirables et stressants de ce nouveau milieu. Les résultats indiquent que, de façon générale, les élèves rapportent davantage d'attentes positives que négatives, ce qui peut laisser croire que le passage du primaire au secondaire n'est pas aussi stressant qu'on pourrait le penser. Cependant, Schulenberg et al. (1984) rapportent que la plupart des élèves de leur étude évaluaient que la transition au secondaire serait plus difficile que l'inverse. Dans la même veine, les résultats d'Akos (2002) suggèrent que malgré la présence de commentaires positifs, un niveau persistant et généralisé d'inquiétudes subsistait chez la majorité des élèves un an après la fin de l'école primaire.

Des chercheurs soutiennent que les anticipations des élèves envers le secondaire ne serait pas indépendant de certaines de leurs caractéristiques présentes à la fin de l'école primaire. À cet égard, Berndt et Mekos (1995) ont montré que ce sont les élèves ayant le plus de problèmes de conduite qui rapportaient le moins d'anticipations négatives, alors que ceux rapportant le plus d'anticipations positives étaient ceux ayant un rendement scolaire élevé. Boislard et Poulin (2002) ont observé que les élèves ayant un faible rendement scolaire ou étant victimes de rejet ou d'intimidation par leurs pairs s'inquiétaient davantage que les autres de leur passage au secondaire. Denoncourt, Bouffard, Dubois, et McIntyre (2004) ont montré que les filles rapportaient davantage d'anticipations négatives que les garçons. Aussi, plus les élèves des deux sexes se disaient en 6^e année optimistes dans la vie, avaient une conception dynamique de l'intelligence, poursuivaient des buts élevés de maîtrise, de performance, mais aussi d'évitement, plus ils rapportaient d'anticipations positives

envers le secondaire. Dans le cas des anticipations négatives, elles étaient liées à des buts de maîtrise, de performance et d'évitement plus élevés. Enfin, Wargo (1999) a observé que la présence d'anticipations négatives envers le secondaire était positivement corrélée au sentiment de solitude et négativement à l'estime de soi des élèves.

Selon la théorie de Lazarus et Folkman (1984) sur le stress, l'évaluation et le coping, l'élève qui considère avoir un certain contrôle sur les événements a tendance à percevoir une situation comme un défi plutôt que comme une menace. Ainsi avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé pourrait favoriser chez ce dernier une prédominance d'anticipations positives envers le secondaire (Bandura, 1986). Ceci étant, la relation entre les anticipations des élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle demeure une question peu étudiée. C'est ce qu'ont fait Denoncourt, et al. (2004) dans une étude portant sur les liens entre des variables d'ordre motivationnel, dont le sentiment d'efficacité personnelle, et les anticipations envers le secondaire de 793 élèves de 6^e année du primaire. Les résultats de cette étude ont montré que le sentiment d'auto-efficacité n'était pas relié aux anticipations positives, mais l'était fortement aux anticipations négatives. Ainsi, plus les élèves avaient un sentiment d'efficacité personnelle faible, plus ils rapportaient d'anticipations négatives envers le secondaire.

Selon Lazarus et Folkman (1984), les anticipations des élèves envers le secondaire sont potentiellement impliquées dans la façon dont ils s'adapteront à leur nouvel environnement. Cette théorie suggère que les événements soient stressants dans la mesure où ils sont perçus comme étant dangereux ou menaçants. À cet égard, une recherche menée par Compas, Howell, Phares, Williams, et Ledoux (1989) a montré que les événements sont évalués comme stressants seulement lorsqu'ils sont

considérés par le sujet comme étant indésirables. Dans la même veine, Fiske et Taylor (1991) suggèrent que le fait de penser à un événement de façon positive puisse améliorer l'adaptation de la personne à celui-ci. Ceci laisse croire qu'entretenir des anticipations positives envers le secondaire pourrait favoriser l'adaptation de l'élève suite à ce passage, alors qu'à l'inverse, craindre cette transition pourrait mener à une adaptation de moindre qualité. Pour Lucey et Reay (2000) cependant, entretenir des craintes envers la transition scolaire à venir ne doit pas forcément être vu de façon négative puisque cela permettrait à l'élève d'envisager les difficultés associées au changement de milieu et d'utiliser diverses stratégies pour les affronter. Toutefois, entretenir une majorité d'anticipations négatives nuirait à l'utilisation de stratégies adéquates pour y parvenir (Wargo, 1999). Wargo (1999) ainsi que Vezeau et Bouffard (2007) ajoutent qu'une adaptation optimale serait favorisée par un patron d'anticipations mixtes avec une prédominance d'anticipations positives. Ainsi, l'appréhension de ces problèmes motiverait l'élève à tenter d'éviter qu'ils se réalisent en mobilisant les ressources internes dont il dispose, dont les stratégies de résolution de problèmes, sans pour autant que cela l'empêche d'apprécier les aspects positifs et les opportunités du nouveau milieu. Ceci nous conduit à parler de la période où les élèves vivent leur passage au secondaire et des défis qui la composent.

1.3 Transition du primaire au secondaire

La transition du primaire au secondaire, qui coïncide avec le début de l'adolescence, constitue une période cruciale au cours de laquelle de multiples changements surviennent sur les plans physique, cognitif, social, psychologique et scolaire. Cette période demande à l'adolescent de s'adapter à l'ensemble de ces changements de façon simultanée, ce qui se traduit souvent par un niveau élevé de stress.

Sur le plan physique, les changements pubertaires caractérisant cette période ne sont pas sans générer des préoccupations et des soucis importants quant à l'image corporelle et à l'attraction physique des jeunes de cet âge, ce qui est à même d'entraîner des répercussions néfastes sur leur estime de soi (Harter, 2012; Seidah & Bouffard, 2007). L'arrivée de l'adolescence est aussi marquée par des changements d'ordre cognitif dont l'atteinte du stade des opérations formelles au cours duquel se développe et s'acquiert la pensée abstraite. L'adolescent devient graduellement en mesure de théoriser, de réaliser des raisonnements, d'émettre des hypothèses qu'il cherchera à vérifier pour en déduire des conséquences. Il devient aussi capable de manipuler et d'organiser à la fois les objets et les idées. En somme, l'émergence et la consolidation des capacités cognitives propres à ce stade de développement octroient à l'adolescent une capacité d'adaptation nouvelle qui lui permettra d'affronter la complexité des situations auxquelles il sera confronté (Larivée, 2007).

Comme toute autre transition, celle marquant le passage de l'école primaire à l'école secondaire sollicitera cette capacité d'adaptation du jeune. En effet, l'expérience de la transition s'accompagne d'une déconnection de l'environnement social habituel et des sources de soutien bien connues du jeune, d'une méconnaissance des ressources et de personnes de référence familiales à qui s'adresser si nécessaire, de difficulté à satisfaire ses besoins de la manière habituelle et d'une relative discordance entre les attentes qui prévalaient jusque-là et celles ayant cours dans le nouveau milieu. On doit à Eccles et ses collègues d'avoir formalisé la théorie de l'adéquation entre stade de développement et environnement (Eccles, Lord, Roeser, Barber, & Hernandez Jozefowicz, 1997; Eccles & Midgley, 1989, 1990; Eccles, Midgley, et al., 1993; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998) pour expliquer pourquoi certains élèves éprouvent des difficultés lors de leur passage à l'école secondaire. Cette théorie met de l'avant un manque de concordance entre les besoins nouveaux du jeune adolescent et les caractéristiques et ressources de son nouvel environnement scolaire et social.

Cette inadéquation du milieu au regard des besoins du jeune déclencherait un déclin de sa motivation et provoquerait des conséquences négatives sur les plans psychologique et scolaire. Ainsi, alors que les capacités cognitives du jeune adolescent s'accroissent, les activités scolaires plus complexes seraient présentées d'une manière stimulant moins son intelligence (exercice répétitif, recopier les notes de cours du professeur) et les critères d'évaluation plus rigides et imprévisibles au secondaire lui causeraient des difficultés pour maintenir un aussi bon rendement qu'avant. Au moment où ce jeune ressent un besoin plus grand d'être en relation avec des adultes autres que ses parents, il se retrouve dans un milieu impersonnel où les changements de classes et d'enseignants sont fréquents, et où il reçoit moins de soutien affectif et pédagogique de la part de ces derniers (Seidman & French, 1997). Alors qu'il ressent aussi un besoin accru de relations interpersonnelles avec ses pairs, il se retrouve dans un milieu où le système de notation met l'accent sur le classement comparatif et où la compétition entre les élèves est valorisée, ce qui n'est pas nécessairement favorable à l'établissement de bonnes relations avec les pairs. Enfin, au moment où augmentent ses besoins de liberté et de prise de responsabilités, le nouvel environnement scolaire et son organisation sont marqués de règles plus strictes et plus contraignantes. Tout ceci conduit à mieux comprendre pourquoi l'arrivée à l'école secondaire peut poser des défis particuliers aux jeunes. La section qui suit s'intéresse aux études ayant examiné le fonctionnement des élèves à leur arrivée à l'école secondaire.

1.3.1 Répercussions du passage au secondaire sur le fonctionnement scolaire des élèves

Les étapes marquant des transitions dans le cheminement scolaire des élèves constituent des moments particulièrement propices à des changements dans leur

fonctionnement scolaire (Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Harter, 1981; Stipek & Mac Iver, 1989). À cet effet, en raison des multiples changements dans l'environnement et dans les attentes associées à cette transition, le passage de l'école primaire au secondaire représenterait une étape importante dans la remise en question des perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes, de leur situation scolaire et des buts qu'ils décident de poursuivre (Anderman & Maehr, 1994; Anderman & Midgley, 1997; Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Cantin, 2003; Denoncourt et al., 2004; Eccles & Midgley, 1989, 1990; Eccles et al., 1984; Eccles, Wigfield, et al., 1993; Simmons & Blyth, 1987; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991). Une transition réussie à l'école secondaire serait prédictive de l'obtention du diplôme de secondaire (Hertzog & Lena' Morgan, 1998).

Plusieurs chercheurs avancent que le résultat de la réévaluation de sa compétence chez l'élève serait négatif, le sentiment d'auto-efficacité diminuant suite au passage à l'école secondaire (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 1997; Bouffard et al., 2001; Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1998). Selon ces auteurs, le nouvel environnement valoriserait davantage qu'au primaire l'habileté et la comparaison de performances au détriment d'objectifs d'apprentissage plus orientés vers la maîtrise des connaissances et, les critères d'évaluation et de réussite n'étant plus les mêmes, un sentiment d'ambiguïté en résulterait. Il serait alors plus difficile pour l'élève de porter un jugement valide sur sa compétence lors de cette période (Butler, 2005).

Toutefois, certaines recherches permettent de nuancer ces résultats. Harter, Whitesell et Kowalski (1992) ont conduit une étude afin de vérifier si la transition primaire-secondaire avait réellement un impact sur la perception de compétence scolaire des élèves. Les résultats montrent qu'il existe différents profils de changements : chez les

élèves ayant des perceptions de compétence élevées en 6^e année, 40% rapportaient une baisse de leurs perceptions de compétence, alors qu'un pourcentage semblable d'élèves ayant une perception de compétence faible à la fin du primaire rapportaient une augmentation de leur perception initiale. Dans l'étude de Wigfield et ses collègues (1991), une diminution du sentiment d'auto-efficacité a été observée, mais uniquement chez les élèves ayant un niveau d'habiletés cognitives élevé ou moyen. Les résultats d'Anderman et Midgley (1997) vont dans le même sens : les changements du sentiment d'auto-efficacité suite à la transition à une école intermédiaire variaient en fonction du rendement scolaire des élèves ; seuls ceux classés dans le groupe d'habiletés élevées rapportaient une baisse de leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour sa part, Watt (2000) rapporte plutôt que c'est chez les élèves ayant un faible niveau d'habiletés que survient cette diminution. Cependant, d'autres études n'ont observé aucun changement dans le sentiment d'efficacité personnelle des élèves durant leur passage à l'école secondaire (Chung, Elias, & Schneider, 1998; Nottelmann, 1987; Proctor & Choi, 1994; Seidman, Allen, Aber, Mitchell, & Feinman, 1994). Enfin, il semblerait que les matières scolaires (Galloway, Rogers, Armstrong, Leo, & Jackson, 1998; Watt, 2000; Wigfield et al., 1991) et le sexe des élèves (Eccles, 1987; Hill & Lynch, 1983; Swanson, 1968) puissent moduler la nature de ces changements. Ainsi, aucun consensus clair ne ressort de ces différentes études, certaines suggérant que cette transition s'accompagne d'une diminution de la perception de compétence, alors que d'autres rapportent une certaine stabilité ou même une amélioration de cette perception (Symonds & Galton, 2014).

Les changements dans d'autres aspects du fonctionnement scolaire des élèves suivant la transition au secondaire ont aussi été examinés. Ainsi, des auteurs rapportent que les buts de maîtrise des élèves tendent à diminuer (Denoncourt, 2005; Galloway et al., 1998; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995), mais les changements dans les buts de performance des élèves font moins l'unanimité. Alors que certains chercheurs

rapportent une augmentation de ce dernier type de buts d'apprentissage (Midgley et al., 1995), d'autres observent une stabilité de ces buts (Anderman & Midgley, 1997; Bouffard et al., 2001; Denoncourt, 2005). Enfin, les travaux de Bouffard et ses collègues suggèrent qu'il y a une augmentation des buts d'évitement suite à la transition à l'école secondaire (Bouffard et al., 2001; Denoncourt, 2005)

En somme, la transition du primaire au secondaire est un événement important dans la vie scolaire des jeunes. Les nombreux enjeux adaptatifs qu'elle comporte peuvent rendre certains adolescents vulnérables. Cependant comme nous l'avons vu, la divergence dans les résultats des études suggère que ce passage n'est pas vécu de la même façon par tous les élèves (Topping, 2011). À cet effet, des caractéristiques individuelles présentes chez les élèves avant la transition peuvent influencer leur adaptation à leur nouveau milieu scolaire (Eastman, 2000; Harter et al., 1992; McDougall & Hymel, 1998; Mitman & Packer, 1982; Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky, 2001; Schulenberg et al., 1984; Wargo, 1999). Les élèves les moins bien adaptés au primaire, tels que ceux ayant davantage de problèmes de comportements et ceux se percevant comme moins populaires, pourraient moins bien s'adapter au secondaire que ceux ayant une expérience scolaire plus positive (Simmons & Blyth, 1987). Dans la même lignée, d'autres ont observé que les élèves percevant moins de soutien de leurs parents et de leurs pairs, ou présentant des difficultés sociales et scolaires en 6^e année, ressentent un stress plus élevé, ont une estime de soi et une perception de compétence plus faibles et présentent une moins bonne adaptation psychosociale à la fin de leur première année du secondaire (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Cantin & Boivin, 2005; Leonard & Elias, 1993; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994). Ces constats laissent croire que l'adaptation au secondaire des élèves aux prises avec un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence scolaire pourrait être plus difficile que celle de leurs pairs n'ayant pas un tel problème. Les sections qui suivent s'intéressent aux

différentes dimensions de l'adaptation scolaire des élèves et indiquent les raisons du choix des mesures spécifiques ayant été retenues dans cet essai.

1.4 Dimensions de l'adaptation à l'école secondaire

Les facteurs permettant de rendre compte de l'adaptation des élèves lors de leur transition à l'école secondaire ont fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie du développement au cours des trente dernières années. Si l'adaptation réussie des élèves a longtemps été opérationnalisée par leurs résultats scolaires, l'évolution des travaux dans ce domaine a permis de mettre en lumière la contribution d'une multitude d'autres indicateurs de l'adaptation des élèves à l'école. Étant largement admis que les défis inhérents au passage d'un milieu scolaire à un autre sont nombreux, tout comme le sont du reste les changements d'ordres cognitif, physique, psychologique et social survenant durant la période de développement correspondant à la transition au secondaire, maints auteurs ont souligné la pertinence d'examiner plusieurs indices couvrant ces différentes facettes afin de rendre compte de façon plus exhaustive de l'adaptation réelle des élèves (R. W. Baker & Siryk, 1984; Blair, 2007; Carayon & Gilles, 2005). Ainsi, trois principales dimensions semblent obtenir un certain consensus dans les écrits scientifiques : les dimensions psychologique ou émotionnelle, scolaire et sociale (Larose, Soucy, Bernier, & Roy, 1996). Dans cet essai, nous nous sommes attardées à l'anxiété scolaire des élèves et à leur estime de soi qui sont de bons indices de nature psychologique, à la satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire des élèves qui est un indice du fonctionnement scolaire, et à la satisfaction de la relation des élèves avec leurs enseignants et à leur sentiment d'appartenance à la classe qui sont des indices de nature sociale. Sans être un inventaire exhaustif des indicateurs de l'adaptation des

jeunes au secondaire, ils nous semblent appropriés dans le cadre plus restreint d'un essai.

1.4.1 Anxiété scolaire et estime de soi des élèves au secondaire

L'anxiété scolaire, ou anxiété d'évaluation est une réaction émotionnelle, physiologique et comportementale accompagnant habituellement les situations dans lesquelles les connaissances et les capacités d'un élève sont évaluées (McDonald, 2001; Zeidner, 1998). De façon générale, elle est davantage liée à des émotions négatives qu'à des émotions positives, et cet état émotionnel est souvent caractérisé par un degré excessif de peurs, d'inquiétudes et d'appréhension envers la possibilité d'obtenir un mauvais résultat. Parmi la diversité des émotions ressenties par les élèves et ayant une incidence sur leurs apprentissages scolaires, l'anxiété scolaire est celle ayant été le plus souvent étudiée (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007). Les manifestations de ce type d'anxiété sont d'ailleurs tellement importantes qu'elle est considérée comme l'émotion scolaire la plus perturbante (Pekrun, 2006). Ainsi, lorsqu'un élève anxieux anticipe un mauvais résultat, ses pensées peuvent conduire à une comparaison sociale lui étant défavorable (ex. : « Tous mes amis feront assurément mieux que moi à ce test »), mais elles peuvent aussi mener à des doutes quant à ses capacités (ex. : « Je ne suis pas capable de réussir un test, alors je vais forcément échouer celui-ci ») et à des croyances négatives au sujet des conséquences découlant de l'obtention d'une mauvaise note (ex. : « Si j'ai une mauvaise note à ce test, mes amis vont penser que je suis stupide »).

Le contexte de transition à l'école secondaire pourrait être de nature à favoriser la survenue d'anxiété scolaire chez ces élèves. Tel que souligné dans la théorie

d'adéquation entre les stades de développement de l'élève et le nouvel environnement, les tâches scolaires y sont plus complexes (Symonds & Galton, 2014) et les critères d'évaluation généralement plus stricts (Eccles & Midgley, 1989). Le système de notation est de nature à favoriser le classement comparatif, valorisant ainsi la compétition entre les élèves. En somme, ces caractéristiques du nouveau milieu combinées aux autres défis propres à la transition scolaire (sans compter ceux de la puberté), pourraient contribuer à augmenter l'anxiété scolaire d'élèves déjà vulnérables. À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à examiner le lien entre la présence d'un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire chez les élèves de 6^e année du primaire et l'anxiété scolaire suite à leur transition à l'école secondaire. Ceci dit, d'autres études considèrent que l'anxiété constitue un indice de l'adaptation ressentie par un élève (Tan & Goldberg, 2009). C'est aussi le cas de l'estime de soi qui a été lié au bien-être et à l'adaptation psychosociale à court et à plus long terme (D. L. DuBois, Bull, Sherman, & Roberts, 1998; Dupras & Bouffard, 2011). En milieu scolaire, une faible estime de soi a été associée à des difficultés d'adaptation diverses comme de l'absentéisme, une piètre performance scolaire, une mésestime de sa compétence et même au décrochage prématuré (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Bressoux & Pansu, 2003; Davies & Brember, 1999; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Peixoto & Almeida, 2010).

L'estime de soi a été définie par Harter comme un ensemble d'évaluations générales et d'attitudes qu'une personne élabore à propos d'elle-même, et comprend deux dimensions centrales : la satisfaction personnelle et le sentiment de compétence de son fonctionnement en divers domaines (Harter, 1986, 1990, 1999). En bref, il s'agit d'une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi, indiquant la valeur et la compétence que s'attribue la personne dans ces domaines de vie. Nombre d'auteurs s'accordent pour considérer l'estime de soi comme un élément essentiel dans la compréhension du système de soi, puisqu'elle a un impact majeur sur les dimensions

cognitive, motivationnelle, émotionnelle et comportementale des personnes (Campbell & Lavalley, 1993; Harter, 1990). Dans la même veine, Seidman et French (2004) soulignent que l'estime de soi est généralement considérée comme une dimension centrale du bien-être psychologique des adolescents. Quand elle est positive, elle favoriserait un fonctionnement propre à la réussite scolaire de l'élève, agissant ainsi à titre de facteur de protection, alors qu'à l'inverse une faible estime de soi nuirait à l'épanouissement scolaire et au bien-être psychologique de l'élève (Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett, & Bean, 2006; Haney & Durlak, 1998; Harter, 1985; Suffolk County Council, 2003, tel que cité dans Horobin, 2009). Ceci laisse croire qu'une bonne estime de soi serait centrale et essentielle dans la promotion et le maintien de l'adaptation psychologique de l'élève à travers le processus de transition scolaire.

Les résultats des études empiriques sur cette question sont cependant mitigés. Certaines études ont montré que la transition scolaire n'avait aucun impact sur l'évolution de l'estime de soi, soulignant une certaine stabilité dans la trajectoire développementale de celle-ci (Hirsch & Rapkin, 1987; Horobin, 2009). Si certains parlent d'un déclin de l'estime de soi suite à l'entrée à l'école secondaire (Cantin & Boivin, 2004; Seidman et al., 1994; Seidman & French, 2004; Topping, 2011), d'autres précisent que cette diminution ne serait que temporaire lors du passage à la nouvelle école, pour ensuite remonter au cours de l'année (Eccles et al., 1989; Wigfield et al., 1991). D'autres encore ont constaté un effet bénéfique de cette transition sur l'estime de soi des élèves (Symonds & Galton, 2014). Quant à Harter et Whitesell (2003), elles soulignent que la variabilité des effets de la transition scolaire sur l'estime de soi des jeunes serait tributaire de différences individuelles. Cette question a été peu explorée, mais le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire pourrait faire partie de celles-ci comme le suggèrent l'étude de Vaillancourt, Bouffard, et Langlois-Mayer (2014) et celle de Bouffard et ses collègues (2011).

Dans cette dernière étude longitudinale d'une durée de cinq ans, les jeunes appartenant à une trajectoire caractérisée par un biais négatif et durable d'auto-évaluation présentaient une estime de soi très nettement inférieure à celle des jeunes des autres trajectoires et diverses autres caractéristiques indiquant une adaptation scolaire fragile comme une anxiété élevée, une grande sensibilité aux erreurs, les résultats en français et en mathématiques les plus faibles et le sentiment de ne pas parvenir à satisfaire les attentes de leurs parents. La section qui suit examine cette question.

1.4.2 Satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire des élèves

La motivation de l'élève de bien faire à l'école est sans aucun doute multidéterminée, et une de ses sources, à laquelle s'attardera cet essai, est son désir de satisfaire les attentes de ses parents de manière à se mériter leur approbation (Cheung & Pomerantz, 2012; Deci & Ryan, 1985). Selon Pomerantz, Kim, et Cheung (2012), même si ce type de motivation comporte une certaine dimension de contrôle, elle peut aussi être un atout en soutenant l'engagement et la performance de l'élève. Cheung et Pomerantz (2012) considèrent que ceci soit particulièrement le cas quand l'intérêt des jeunes pour les choses scolaires diminue, comme ce serait le cas à l'adolescence quand d'autres objets d'intérêt le disputent à l'école (Eccles et al., 1989; Wang & Pomerantz, 2009). Dans leur étude auprès de 825 élèves chinois et américains en première année du secondaire, les auteures ont montré que leur motivation de satisfaire les attentes de leurs parents était certes reliée positivement à une mesure de motivation contrôlée, mais l'était aussi à une mesure de motivation autonome. Ceci indiquerait que les jeunes auraient intériorisés les buts de leurs parents et les considéreraient personnellement valables.

Selon McGrath et Repetti (2000), la satisfaction que les parents manifestent à l'enfant envers son fonctionnement scolaire est une source l'aidant à apprécier le sens de données objectives comme sa performance scolaire. Les auteurs ont montré que la satisfaction des parents de la performance scolaire de leurs enfants était un prédicteur important de la perception de compétence de ces derniers. Une explication plausible de ce lien serait que réalisant la satisfaction de leurs parents, les élèves en concluent qu'ils ont bien fait à l'école. Ainsi, au-delà du caractère contrôlant que peut comporter la satisfaction des parents, le degré de celle manifestée à l'enfant envers sa performance scolaire enverrait à ce dernier un message relativement explicite quant au fait d'avoir ou non réussi à combler leurs attentes. En ce sens, la perception du jeune de la satisfaction parentale lui servirait à évaluer dans quelle mesure son fonctionnement scolaire est approprié et s'avérerait être un indice de son adaptation scolaire. Ceci étant, il existe bien sûr d'autres indices de l'adaptation du jeune à son nouveau milieu scolaire. Sa satisfaction de sa relation avec son enseignant et son sentiment d'appartenance à sa classe comptent parmi ces indices.

1.4.3 Satisfaction de la relation avec les enseignants et sentiment d'appartenance à la classe

L'importance de la relation enseignant-élève dans son adaptation et sa performance scolaires est un fait bien établi et ce, dès l'école maternelle, puis au primaire et encore au secondaire (J. A. Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999). Chez les jeunes à l'adolescence, la perception d'une bonne relation avec les enseignants a été reliée à leur rendement scolaire ainsi qu'à un ensemble d'attitudes positives envers l'école comme leur motivation et intérêt, leurs attentes de succès et leur sentiment d'efficacité personnelle (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Wentzel, 1998). Dans une

étude longitudinale comportant cinq temps de mesure chez des élèves durant leur première année du secondaire, Maulana, Opdenakker, et Bosker (2014) ont montré que la qualité de la relation élève-enseignant était longitudinalement reliée à la motivation autonome des élèves.

Selon Wentzel (2002), une relation chaleureuse avec l'enseignant contribue à créer un contexte favorable à l'intériorisation par le jeune des valeurs et des buts reliés à la scolarisation. En revanche, une relation élève-enseignant de mauvaise qualité a été reliée à la présence de problèmes intériorisés et extériorisés chez l'élève (Birch & Ladd, 1998; Henricsson & Rydell, 2004; Howes, 2000; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) et au sentiment d'aliénation scolaire (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006). Skinner et Belmont (1993) et Wentzel (1999) indiquent que des contacts positifs élève-enseignant manifestés par la reconnaissance, le respect et le soutien, contribuent au développement d'une identité scolaire positive.

Un résultat intéressant des études d'Hamre et Pianta (2001) et d'Hughes, Cavell, et Jackson (1999) est d'avoir montré qu'une relation positive avec l'enseignant à la maternelle était reliée chez des élèves présentant des problèmes importants de conduites à une diminution des comportements agressifs et une meilleure adaptation à l'école primaire. Selon Birch et Ladd (1997), une relation positive avec l'enseignant leur permettant d'utiliser ce dernier comme source d'aide et de soutien dans leurs tâches d'apprentissage peut être particulièrement profitable pour les enfants vulnérables et influencer la trajectoire scolaire de ceux présentant des risques de difficultés scolaires.

Des études ont montré qu'une relation chaleureuse et soutenante avec l'enseignant est reliée au sentiment d'appartenance à la classe de l'élève (Connell & Wellborn, 1991; Faircloth, 2009; Furrer & Skinner, 2003). Le sentiment d'appartenance est selon Osterman (2000) un besoin crucial dont la satisfaction représente un aspect de l'adaptation psychosociale de l'élève. Ce sentiment reflète le fait de se sentir accueilli, d'avoir sa place dans la classe et de compter pour les autres. Plus formellement, Libbey (2007) l'a décrit comme un sentiment de proximité de l'élève avec son milieu, d'en faire partie et d'y être heureux. Il ressent que les enseignants se préoccupent de lui et le traitent équitablement, qu'il s'entend bien avec eux et avec ses camarades et qu'il est en sécurité à l'école ou dans sa classe. Ce sentiment est fortement apparenté au besoin d'affiliation (relatedness) mis de l'avant par Deci et Ryan (1985) ainsi que Ryan et Deci (2000) comme un des trois grands besoins fondant le bien-être psychologique des personnes (les deux autres sont celui de compétence et celui d'autonomie). Selon Baumeister et Leary (1995), le besoin d'appartenance serait aussi impérieux que celui de se nourrir et son insatisfaction serait la cause primaire d'une diversité de problèmes psychologiques et de comportement. Dans un des rapports de l'étude Pisa (Willms, 2003), les auteurs indiquent qu'environ 25% des élèves des pays de l'OCDE ont rapporté avoir un faible sentiment d'appartenance à leur école, aucune différence de sexe n'ayant été observée à cet égard.

Osterman (2000) conclut de sa recension des écrits qu'en milieu scolaire, le sentiment d'appartenance de l'élève est relié à ses attitudes envers l'apprentissage et envers les autres, sa motivation, son engagement, sa participation et sa réussite scolaire. Les résultats de l'étude de Croninger et Lee (2001) vont dans le même sens. Dans la recherche doctorale d'Ormseth (2011), tous les enseignants interviewés ont mentionné que l'acquisition d'un sentiment d'appartenance des élèves à leur nouveau

milieu était la clé de leur succès. L'élève sentant qu'il a sa place dans son nouveau milieu, que les autres personnes le considèrent et se soucient de lui est mieux disposé à s'engager et à travailler pour conserver l'approbation d'autrui. Les résultats de l'étude de Galand (2001) et de celle de Cueto, Guerrero, Sugimaru et Zevallos (2010) vont dans ce sens : le sentiment d'appartenance des élèves était négativement lié à leur but d'évitement du travail et à leur sentiment d'aliénation scolaire, ce dernier étant positivement lié à un faible rendement scolaire et à l'absentéisme délibéré de l'école. Enfin, les résultats de l'étude longitudinale de O'Connor et ses collègues (2011) ont fait ressortir que le sentiment d'avoir eu quand ils étaient au secondaire leur place et leur mot à dire dans leur milieu, d'avoir été respectés par leurs enseignants était lié au bien-être psychologique de ces jeunes au début de l'âge adulte.

En somme, la qualité de la relation que l'élève perçoit avoir avec ses enseignants et son sentiment d'appartenance sont des indices manifestes qu'il se sent bien adapté dans son milieu scolaire. S'il est vrai que l'école peut mettre en place certains dispositifs d'accueil pour amoindrir le choc de la transition au secondaire et faciliter l'adaptation des jeunes, ces derniers disposent également de ressources internes leur permettant de réagir aux difficultés pouvant surgir et de tenter de les résoudre. Ces ressources constituent le répertoire de stratégies de résolution de problèmes souvent nommées stratégies de coping. Il existe de nombreuses évidences suggérant qu'elles sont des médiateurs importants dans la relation entre des variables contextuelles ou individuelles et des indices d'adaptation comme la dépression (Carver et al., 1993; Rayburn et al., 2005).

1.5 Rôle médiateur des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation au secondaire

Le processus de « coping », ou processus d'adaptation, a été défini par Lazarus et Folkman (1984) comme un effort cognitif et comportemental permettant de faire face aux contraintes individuelles et environnementales évaluées par l'individu comme éprouvantes ou excédant ses ressources personnelles. L'adaptation adéquate à une situation stressante exigerait de la personne qu'elle évalue la situation de manière constructive, qu'elle utilise de façon appropriée divers moyens permettant de réguler ses émotions et ses comportements et qu'elle agisse sur son environnement social afin d'atténuer les sources de stress (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001; Herman-Stahl & Petersen, 1996).

Selon certains auteurs, les stratégies de résolution de problèmes efficaces qu'utilise l'élève sont une ressource utile pour son bien-être psychologique et scolaire lors des transitions scolaires (Compas et al., 2001; Herman-Stahl & Petersen, 1999). L'utilisation de stratégies actives (ex, tenter de résoudre le problème soi-même ou en demandant de l'aide) serait associée à une adaptation scolaire positive, alors qu'à l'inverse, l'emploi de stratégies d'évitement (ex, s'échapper de la situation, nier l'existence du problème, éviter les sources de stress) serait généralement associé à une adaptation de moindre qualité (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988; Ebata & Moos, 1991; Herman-Stahl, Stemmler, & Petersen, 1995; Isakson & Jarvis, 1999; Sandler, Tein, & West, 1994). Cependant, comme le rappellent Compas et al. (2001), s'il est clair que l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes sert positivement l'adaptation des élèves à l'école secondaire, comme les études utilisent généralement un devis corrélationnel, on ne peut se prononcer avec certitude sur le lien de causalité entre les ressources de « coping » de l'élève et son adaptation scolaire.

Selon Skinner et Zimmer-Gembeck (2009), les stratégies de résolution de problèmes, se développent à partir de divers processus internes propres à l'enfant, mais également grâce aux contextes environnementaux dans lesquels il évolue. Ainsi, la famille, les groupes de pairs et l'école constituent des environnements propices à l'apparition de situations générant une réaction de stress où les capacités adaptatives de l'enfant sont sollicitées. Dans le même ordre d'idée, les transitions scolaires où les défis sont nombreux et leur nature variée contribuent elles aussi au développement des stratégies de résolution de problèmes. Dès la petite enfance, l'évaluation que la personne fait de la situation l'amène à mettre en œuvre différentes actions pour réagir à la situation stressante, contribuant ainsi au développement de ses premières stratégies de résolution de problèmes. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il sera amené à affronter des demandes internes ou des situations comportant des exigences ou des défis croissants. En contexte scolaire, ces défis peuvent être l'entrée à la maternelle, l'acquisition d'une nouvelle habileté scolaire, une demande d'autonomie plus grande, la gestion d'un conflit avec un ami ou encore une transition d'une école à une autre. Dans le processus de réponse au stress, de nombreuses composantes sont alors activées et coordonnées. En ce sens, le coping devient la résultante des interactions entre les comportements, les émotions, l'attention, la cognition et la motivation en contexte de stress, mais aussi la résultante des réactions physiologiques et des capacités d'autorégulation du jeune. Ainsi au fil de ses expériences, ses ressources adaptatives vont se définir, évoluer et s'organiser en un système lui permettant de se protéger adéquatement devant les difficultés ou, à l'inverse, le rendre plus vulnérable.

Dans leur recension des écrits portant sur le développement des stratégies d'adaptation durant l'enfance et l'adolescence, Zimmer-Gembeck et Skinner (2011) ont identifié des périodes particulières dans le développement des jeunes durant lesquelles les processus

leur permettant de s'adapter à une situation sont plus susceptibles de subir des changements qualitatifs et quantitatifs significatifs. Selon ces auteures, ces périodes spécifiques impliquent une évolution dans le développement cognitif et émotionnel du jeune, des améliorations dans ses capacités mnémoniques, d'autorégulation et de compréhension de soi, ainsi que des changements significatifs de ses capacités langagières et motrices et de son environnement social. Tous ces aspects sont reconnus pour jouer un rôle important dans la gestion du stress et l'adaptation de la personne à celui-ci. Parmi les périodes développementales les plus propices aux changements dans le répertoire de stratégies de coping des jeunes, nous retrouvons celle de la prime enfance à l'âge de deux ans, celle de l'âge de deux à cinq ans, la période de cinq à sept ans, de dix à douze ans, de 14 à 16 ans et enfin celle de 18 à 22 ans. Ainsi, confronté à une difficulté, l'enfant d'âge préscolaire sera davantage porté à utiliser des stratégies de régulation comportementale. Par exemple, pour se distraire, il pourrait décider de jouer avec quelque chose d'amusant. L'enfant de neuf ans sera pour sa part en mesure d'utiliser des stratégies plus cognitives comme de penser à quelque chose de plaisant, alors que l'adolescent pourra quant à lui méditer ou planifier une activité distrayante nécessitant des habiletés plus élaborées telles que la métacognition, la planification ou la prise de décision pour ne nommer que celles-là.

Certaines différences individuelles semblent liées au choix du type de stratégies de résolution de problèmes qu'utilisent les jeunes (Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). Comme nous venons de le voir, le stade développemental de la personne est sans conteste un de ces facteurs. L'accroissement des habiletés cognitives, langagières et motrices du jeune lui permet d'élargir son répertoire de stratégies et de choisir celles qui sont les plus appropriées à la situation dans laquelle il se trouve. D'autres caractéristiques individuelles ont aussi été liées au type de stratégies utilisées. Les adolescents ayant de faibles résultats scolaires utilisent plus de stratégies d'évitement que ceux ayant de bons résultats (Windle & Windle, 1996). Pour certains chercheurs, la

perception de contrôle et de compétence d'un élève est associée à son évaluation de la situation comme étant menaçante ou non et l'utilisation du type de stratégies qui en découle (Compas et al., 1988; Forsythe & Compas, 1987). Hoffman et Levy-Shiff (1994) rapportent que les adolescents ayant des perceptions de contrôle élevées utilisent plus de stratégies orientées vers la résolution du problème. À l'inverse, lorsque la situation est perçue comme incontrôlable par le jeune, il utiliserait davantage de stratégies focalisant sur les émotions. Ilardi et Bridges (1988) ont montré que les élèves sous-évaluant leur compétence sont perçus par leur enseignant comme faisant davantage d'évitement alors que ceux se surévaluant utiliseraient plus de stratégies de résolution de problèmes. À notre connaissance, cette dernière étude est la seule à avoir examiné la relation entre les stratégies de résolution de problèmes et la présence d'un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire chez les élèves. Comme celles de Compas et al. (1988), de Forsythe et Compas (1987) et d'Hoffman et Levy-Shiff (1994), elle soulève la possibilité que les stratégies de résolution que choisissent d'utiliser les élèves pour résoudre les difficultés rencontrées à leur arrivée au secondaire agissent comme médiateur dans la relation entre leur biais négatif d'auto-évaluation de compétence à fin du primaire et leur adaptation au secondaire.

Enfin, le genre est aussi un facteur semblant influencer le type de stratégies utilisées par les jeunes. Selon Eschenbeck, Kohlmann, et Lohaus (2007), les filles et les garçons n'auraient pas tendance à utiliser les mêmes stratégies d'adaptation devant une difficulté, les premières ayant davantage tendance à essayer de résoudre le problème de façon autonome ou à rechercher un soutien social, alors que les seconds seraient plus portés à éviter le problème. Toutefois Griffith, Dubow, et Ippolito (2000) rapportent quant à eux que ce sont les filles qui ont tendance à faire davantage d'évitement que les garçons. Ainsi aucun consensus clair quant aux effets de genre ne ressort dans les études portant sur l'utilisation de diverses stratégies de résolution de problèmes, à

l'exception de la recherche d'aide pour laquelle la majorité des études abonde dans le même sens que celle d'Eschenbeck et ses collègues (2007).

En somme, les stratégies de résolution de problèmes qu'utilise l'élève sont une ressource utile pour son bien-être psychologique et scolaire lors des transitions scolaires (Compas et al., 2001; Herman-Stahl & Petersen, 1999). Cependant leur rôle médiateur dans la relation entre la présence d'un biais d'auto-évaluation et la qualité de l'adaptation de l'élève lors de sa transition de l'école primaire à l'école secondaire n'a jamais encore été examiné. La section qui suit présente les objectifs et hypothèses de l'étude conduite aux fins du présent essai.

1.6 Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif général de cet essai était d'examiner le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans le contexte de la transition à l'école secondaire. Il comporte deux objectifs spécifiques dont l'un s'attardait à la période précédant la transition scolaire et l'autre à celle qui lui succède, soit à la fin de la première année du secondaire.

Le premier objectif consistait à examiner la nature des liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire chez des élèves de 6^e année du primaire et leurs anticipations positives et négatives envers le secondaire. En regard des écrits recensés, nous postulions que plus les élèves présenteraient un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire négatif, plus ils auraient d'anticipations négatives et moins ils auraient d'anticipations positives envers leur passage au secondaire.

Le second objectif était de vérifier, une fois contrôlée la contribution des anticipations, si les stratégies de résolution de problèmes adaptatives que les élèves rapportaient utiliser en première secondaire agissaient comme médiateur de la relation entre leur biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire en sixième année et la qualité de leur adaptation au secondaire. Selon notre recension des écrits, nous postulions que plus les élèves présenteraient un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire négatif, moins ils utiliseraient de stratégies de résolution de problèmes adaptatives, ce qui en retour serait lié à une adaptation au secondaire de moindre qualité manifestée par une relation avec les enseignants moins satisfaisante, un sentiment d'appartenance à la classe, une estime de soi et une perception de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire plus faibles, mais une anxiété scolaire plus élevée.

Ces objectifs et hypothèses de recherche ont été examinés dans une étude qui a fait l'objet d'un article scientifique qui sera soumis prochainement pour publication. Le prochain chapitre de l'essai présente cet article dont le contexte théorique comportera, fatalement, un certain degré de redondance avec certaines parties du présent chapitre.

CHAPITRE II

BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE, ANTICIPATIONS
ENVERS LE SECONDAIRE ET STRATÉGIES DE RÉOLUTION DE
PROBLÈMES : LEUR RÔLE DANS L'ADAPTATION DES ÉLÈVES AU
SECONDAIRE

(ARTICLE SCIENTIFIQUE)

Résumé

Cette étude conduite chez 421 élèves de 6^e année du primaire (236 filles) vise à examiner 1) les liens entre leur biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année du primaire et leurs anticipations positives et négatives envers le secondaire et 2) si leur utilisation de stratégies de résolution de problèmes en secondaire un médiateur la relation entre leur biais d'auto-évaluation et la qualité de leur adaptation au secondaire. Les résultats indiquent que plus les élèves ont un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire négatif, moins ils rapportent d'anticipations positives et plus ils en rapportent de négatives envers le secondaire. L'utilisation de stratégies de résolution de problèmes adaptatives en secondaire un médiateur partiellement le lien entre le biais d'auto-évaluation des élèves et leur adaptation scolaire et psychologique au secondaire. La discussion focalise sur le rôle des stratégies de résolution de problèmes pour réduire les difficultés d'adaptation au secondaire de certains élèves.

Mots clés : perception de compétence scolaire, biais d'auto-évaluation, anticipations, stratégies de résolution de problèmes, transition scolaire, adaptation scolaire, école primaire, école secondaire.

Biais d'auto-évaluation de sa compétence, anticipations envers le secondaire et stratégies de résolution de problèmes : leur rôle dans l'adaptation des élèves au secondaire

La perception de compétence, aussi appelée sentiment d'efficacité personnelle quand elle porte sur une tâche spécifique, fait référence au jugement que la personne porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement, en particulier sur sa capacité à réussir les tâches auxquelles elle est confrontée (Bandura, 1986). Dans les modèles issus de l'approche sociocognitive, la perception de compétence agit comme composante centrale dans les processus cognitifs, motivationnels et affectifs de la personne et, chez l'élève, joue un rôle important dans sa réussite scolaire (Bandura, 1989, 1993; Harter & Pike, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989).

Revue des écrits scientifiques

Biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire

Selon les tenants de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 1995; Harter, 1981, 1982, 1992), la capacité d'évaluer sa compétence est tributaire des interactions de l'individu avec son environnement. Pour Bandura (1986, 1997), c'est principalement à travers les expériences de réussite et d'échec que l'enfant recueille de l'information quant à sa capacité de résoudre différents problèmes ou d'effectuer certaines tâches. Toutefois, l'impact de ces expériences varie selon divers facteurs tels que la difficulté de la tâche, les efforts faits, l'aide reçue, les émotions. (Bandura, 1995).

Reconnaissant la nature subjective des perceptions de compétence, les tenants de l'approche constructiviste admettent du même coup qu'elles puissent être sujettes à des distorsions au regard des compétences réelles de l'élève. À cet effet, Phillips (1984, 1987) a observé que plusieurs élèves doués sous-évaluaient de façon marquée leurs compétences. Or, ces élèves ayant des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, il est difficile d'imputer ce phénomène à une incapacité cognitive à traiter l'information. De leur côté, Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ont noté la présence du même phénomène chez un échantillon d'élèves tout-venant; plusieurs d'entre eux présentaient un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence scolaire.

Les corrélats du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire

De façon générale, les travaux portant sur le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire ont montré que lorsqu'il est négatif, ce biais s'accompagne d'une panoplie de corrélats préjudiciables au fonctionnement scolaire des élèves. Ainsi, ces élèves présentent une faible estime de soi (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Vezeau, Chouinard, et al., 2006; Bouffard et al., 2011; Phillips, 1984, 1987), éprouvent peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi quant à leur rendement scolaire (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Miserandino, 1996) et se considèrent moins curieux et motivés que les autres élèves (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, et al., 2006; Harter, 1985; Phillips & Zimmerman, 1990). Se jugeant moins capables de faire des efforts, ces élèves optent pour des tâches faciles représentant peu ou pas de défi (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Harter, 1985; Phillips, 1984) et sont peu ou pas

disposés à entreprendre et à soutenir des efforts dans des tâches difficiles (Phillips & Zimmerman, 1990). Ils rapportent une anxiété supérieure à celle des autres, et plus encore quand ils sont évalués (Bouffard et al., 2011; Connell & Ilardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips & Zimmerman, 1990) et sont aussi plus enclins à attribuer leurs succès à la chance, à leurs efforts ou à l'aide reçue plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, et al., 2006). Enfin, ils ont des attentes de rendement plus faibles que celles de leurs camarades de même potentiel ayant des perceptions de compétence plus élevées (Phillips, 1987) et obtiennent effectivement un rendement scolaire plus faible que ces derniers (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard et al., 2011). Selon certaines études, sans être informés de la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation chez certains de leurs élèves, les enseignants considèrent que l'engagement et la participation en classe de ces derniers sont peu élevés (Assor & Connell, 1992; Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Phillips, 1984), qu'ils sont peu autonomes et manquent de persévérance devant les difficultés (Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Phillips, 1984). Enfin, des impacts à plus long terme comme l'isolement social et le décrochage scolaire prématuré seraient à craindre (Assor & Connell, 1992; Pansu et al., 2012).

En somme, le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire est un facteur de risque susceptible, à plus d'un titre, de taxer lourdement les ressources adaptatives des élèves. En effet, plusieurs des réactions associées à un tel biais sont défavorables à l'utilisation de stratégies d'adaptation devant les difficultés.

Inversement, la présence d'un biais positif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire pourrait favoriser l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes adaptatives.

Nous reviendrons un peu plus loin sur la question des stratégies d'adaptation. Ceci dit, la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire pourrait s'avérer plus sérieux dans des moments du cursus scolaire où les ressources adaptatives sont particulièrement sollicitées. C'est le cas de la transition du primaire au secondaire qui coïncide avec le début de l'adolescence et qui constitue une période cruciale au cours de laquelle de multiples changements surviennent sur les plans physique, cognitif, social, psychologique et scolaire (Barber & Olsen, 2004; Benner & Graham, 2009; Eccles et al., 1984; Eccles, Midgley, et al., 1993; Graber & Brooks-Gunn, 1996; Grills-Tauechel, Norton, & Ollendick, 2010; Harter, 1981; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987; Stipek & Mac Iver, 1989).

Transition du primaire au secondaire

Pour nombre d'auteurs, le passage de l'école primaire à l'école secondaire représenterait une étape importante dans la remise en question des perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes, de leur situation scolaire et des buts qu'ils décident de poursuivre (Anderman & Kimweli, 1997; Anderman & Maehr, 1994; Blyth et al., 1983; Bouffard et al., 2001; Cantin, 2003; Eccles & Midgley, 1989, 1990; Eccles et al., 1984; Eccles, Midgley, et al., 1993; Eccles, Wigfield, et al., 1993; Simmons & Blyth, 1987; Wigfield et al., 1991). Si cette transition peut rendre certains adolescents particulièrement vulnérables, la divergence dans les résultats des études suggère que ce

passage n'est pas vécu de la même façon par tous les élèves (Topping, 2011). À cet effet, certains chercheurs ont constaté que des caractéristiques individuelles présentes chez les élèves avant la transition pouvaient influencer leur adaptation à leur nouveau milieu scolaire. Ainsi, Simmons et Blyth (1987) ont proposé que les élèves déjà mal adaptés au primaire, comme ceux ayant des problèmes de comportements et ceux se percevant comme moins populaires, pourraient moins bien s'adapter au secondaire que ceux ayant une expérience scolaire plus positive. D'autres chercheurs ont observé que les élèves percevant moins de soutien de leurs parents et de leurs pairs, se sentant moins acceptés par ces derniers ou ayant une faible estime de soi ou des difficultés sociales et scolaires en sixième année, rapportaient à la fin de leur première année du secondaire un stress plus élevé, une estime de soi, des perceptions de compétence et une motivation scolaire plus faibles, de même qu'une moins bonne adaptation psychosociale et scolaire que leurs camarades (Anderson et al., 2000; Cantin & Boivin, 2005; Kingery, Erdley, & Marshall, 2011; Leonard & Elias, 1993; Lord et al., 1994; Schneider, Tomada, Normand, Tonci, & de Domini, 2008; West, Sweeting, & Young, 2010). D'autres auteurs ont suggéré que les anticipations des jeunes envers leur passage au secondaire pourraient être en cause et ceci fait l'objet de la prochaine section

Anticipations envers l'école secondaire

Les anticipations d'une personne envers un événement futur constituent un système d'organisation pour les interpréter (Brockner, 1983). Ainsi, dans le cas de l'élève qui termine l'école primaire, elles sont susceptibles de jouer un rôle dans son

expérience du passage au secondaire. Comme l'ont montré différentes études, la transition de l'école primaire à l'école secondaire génère chez la plupart des élèves des anticipations négatives, des inquiétudes, mais aussi des anticipations positives (Topping, 2011). Une plus grande variété de cours et de nouvelles matières scolaires, une plus grande indépendance, de nouveaux amis et de nouveaux professeurs, une nouvelle routine, des changements de classes plus fréquents, la popularité auprès des pairs, de même que les nouveaux sports, sont au nombre des aspects positifs attendus par les élèves de diverses études (Akos, 2002; Graham & Hill, 2003; Schulenberg et al., 1984; Zeedyk et al., 2003). La peur du harcèlement ou de l'intimidation de la part des élèves plus vieux, la peur d'être en retard ou de se perdre, la charge de travail plus élevée, la réussite scolaire, les relations avec les pairs, l'apprentissage et le respect des nouvelles règles, procédures et routines figurent parmi les inquiétudes les plus communes (Akos, 2002; Anderman & Kimweli, 1997; Fouracre, 1993; Graham & Hill, 2003; Rice et al., 2011; Schulenberg et al., 1984; Weetman, 2013; Weldy, 1991; Zeedyk et al., 2003).

Berndt et Mekos (1995), Sirsch (2003) et Denoncourt (2005) ont montré que de façon générale, les élèves rapportaient davantage d'attentes positives que négatives. Cependant, les résultats de l'étude de Schulenberg et al. (1984) indiquent plutôt que la plupart des élèves jugeaient que la transition au secondaire serait plus difficile que facile. Pour sa part, Akos (2002) a observé que malgré la présence

d'aspects positifs, des inquiétudes envers le secondaire relevées en dernière année du primaire persistaient toujours un an plus tard chez la majorité des élèves.

Des chercheurs soutiennent que les anticipations envers le secondaire des élèves de la fin du primaire ne seraient pas indépendantes de certaines de leurs autres caractéristiques. Ainsi, Boislard et Poulin (2002) ont observé que les élèves ayant un faible rendement ou vivant du rejet ou de l'intimidation par les pairs s'inquiétaient davantage que les autres de leur passage au secondaire. Pour sa part, Wargo (1999) a observé que les anticipations négatives envers le secondaire étaient positivement reliées au sentiment de solitude et négativement à l'estime de soi des élèves. Berndt et Mekos (1995) ont montré que les élèves ayant le plus de problèmes de conduite rapportaient le moins d'anticipations négatives, alors que ceux en rapportant le plus étaient ceux ayant un rendement scolaire élevé. Selon Bandura (1986), un sentiment d'efficacité personnelle élevé s'accompagne d'anticipations positives envers les événements. Les liens entre les anticipations des élèves envers le secondaire et leur sentiment d'efficacité personnelle ont été peu examinés. Dans leur étude conduite chez 793 élèves de sixième année du primaire, Denoncourt, Bouffard, Dubois, et McIntyre (2004) ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes n'était pas relié à leurs anticipations positives, mais l'étaient fortement avec leurs anticipations négatives; plus ils avaient un sentiment d'efficacité personnelle faible, plus ils rapportaient d'anticipations négatives envers le secondaire.

Ceci étant, Lucey et Reay (2000) soutiennent que le fait d'entretenir des craintes envers la transition scolaire à venir ne doit pas forcément être vu de façon négative puisque cela permettrait à l'élève de se préparer à affronter et à résoudre les difficultés associées à ce changement de milieu. Wargo (1999) ainsi que Vezeau et Bouffard (2007) ajoutent qu'une adaptation optimale serait d'ailleurs favorisée par un patron d'anticipations mixtes avec une prédominance d'anticipations positives. Ainsi, l'appréhension d'éventuels problèmes motiverait l'élève à tenter d'éviter qu'ils ne se réalisent en mobilisant les ressources internes dont il dispose, dont les stratégies de résolution de problèmes, sans pour autant que cela l'empêche d'apprécier les aspects positifs et les opportunités du nouveau milieu.

En somme, le passage du primaire au secondaire est une étape significative dans le parcours scolaire d'un élève et sa perspective engendre une diversité d'attentes et d'émotions qui interagissent avec certaines de ses caractéristiques personnelles. Au vu des corrélats du biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire, il nous semble que celui-ci puisse être une caractéristique reliée à la façon dont cette transition scolaire est perçue. À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée aux anticipations envers le secondaire d'élèves ayant en fin de leur primaire un tel biais. Le premier objectif de notre étude sera d'examiner cette question.

Enfin, si des facteurs individuels comme un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence peuvent compliquer l'adaptation des jeunes à leur nouveau milieu, il

existe probablement aussi des facteurs positifs qui peuvent la soutenir. Les stratégies de résolution de problèmes dont disposent les élèves pourraient jouer un tel rôle.

Effet médiateur des stratégies de résolution de problèmes

Divers auteurs proposent que les ressources de « coping » des élèves ont un impact sur leur fonctionnement scolaire (Causey & Dubow, 1994; Lord et al., 1994; MacCann, Lipnevich, Burrus, & Roberts, 2012; Skinner & Wellborn, 1997). Ainsi, l'utilisation de stratégies proactives, comme tenter de résoudre le problème soi-même ou demander de l'aide, serait associée à une adaptation scolaire et psychologique positive alors qu'à l'inverse, l'emploi de stratégies d'évitement, telles que fuir la situation ou nier l'existence du problème, serait associé à une adaptation de moindre qualité (Aydın, 2010; Bunke, 1999; Causey & Dubow, 1992; Cocoradă & Mihalașcu, 2012; Compas et al., 2001; Compas et al., 1988; Ebata & Moos, 1991; Eschenbeck et al., 2007; Gonzales, Tein, Sandler, & Friedman, 2001; Hampel & Petermann, 2006; Isakson & Jarvis, 1999). D'autres études se sont plutôt intéressées au rôle médiateur des stratégies de résolution de problèmes dans la relation entre certaines caractéristiques personnelles comme l'intelligence émotionnelle et l'optimisme ou des caractéristiques contextuelles comme la structure de buts d'apprentissage de la classe et l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves (Bordwine & Huebner, 2010; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough, 2010; Kaplan & Midgley, 1999; MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011; Van Dyke, 2010). Toutefois, rares sont les études à avoir examiné l'effet médiateur de ces stratégies dans

le contexte de la transition primaire-secondaire, ce qui sera le cas de la présente étude. Il nous semble en effet que l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes adaptatives pourrait réduire ou annuler la relation négative potentielle entre le biais négatif d'auto-évaluation de l'élève et son adaptation au secondaire. Les variables pour examiner l'adaptation scolaire des élèves suite à la transition primaire-secondaire sont multiples et varient beaucoup d'une étude à l'autre. À cet effet, de nombreux auteurs ont souligné la pertinence d'examiner différentes facettes de celle-ci afin de mieux rendre compte de l'adaptation globale des élèves (R. W. Baker & Siryk, 1984; Blair, 2007; Carayon & Gilles, 2005). Ainsi, trois principales dimensions semblent obtenir un certain consensus dans les écrits scientifiques : les dimensions psychologique ou émotionnelle, scolaire et sociale (Larose et al., 1996). Dans la présente étude, nous avons retenu les variables suivantes : la satisfaction de la relation pédagogique avec le professeur et le sentiment d'appartenance à la classe des élèves qui sont des indices de nature sociale, l'estime de soi et l'anxiété scolaire qui sont des indices de nature psychologique et la perception des élèves de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement qui est un indice du fonctionnement scolaire.

Objectifs et hypothèses

L'objectif général de cette étude consiste à examiner le phénomène du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans le contexte de la transition des élèves à l'école secondaire. Il comporte deux objectifs spécifiques dont l'un s'attarde à

la période précédant la transition scolaire et l'autre à celle qui lui succède, soit à la fin de la première année du secondaire.

Plus spécifiquement, le premier objectif vise à étudier la nature des liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire chez les élèves de 6^e année du primaire et leurs anticipations positives et négatives envers le secondaire. En regard des écrits scientifiques, nous postulons que plus les élèves présentent un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire négatif, plus ils auront d'anticipations négatives et moins ils auront d'anticipations positives envers leur passage au secondaire.

Le second objectif est de vérifier si les stratégies de résolution de problèmes adaptatives que les élèves rapportent utiliser en première secondaire agissent comme médiateur de la relation entre le biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence scolaire en sixième année du primaire et la qualité de leur adaptation au secondaire. Selon notre recension des écrits, nous postulons que plus les élèves présentent un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire négatif, moins ils utiliseront de stratégies de résolution de problèmes adaptatives, ce qui en retour sera lié à une adaptation au secondaire de moindre qualité manifestée par une relation pédagogique avec les enseignants moins satisfaisante, un sentiment d'appartenance à la classe, une estime de soi et une perception de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire plus faibles, mais une anxiété scolaire plus élevée.

Méthodologie

Participants

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche longitudinal plus vaste portant sur le développement du biais d'auto-évaluation de compétence chez les élèves. L'échantillon est composé de deux cohortes comprenant un total de 421 élèves tous en 6^e année du primaire. La première cohorte comprenait 199 élèves dont 114 filles (âge moyen = 12,12, É.T. = ,40), et la deuxième en comprenait 222 dont 122 filles (âge moyen = 12,08, É.T. = ,47). Ces participants provenaient de 17 écoles primaires de la Commission scolaire Marie-Victorin sur la rive-sud de Montréal. Ces écoles desservaient généralement une population de milieu socio-économique moyen, mais deux desservaient une population de milieu socio-économique élevé et deux autres une population de milieu socio-économique faible.

Procédure

Une procédure identique a été utilisée avec les deux cohortes. Suite à l'obtention du consentement écrit de leurs parents, les élèves ont été vus à deux temps de mesure : au printemps de leur sixième année du primaire et au printemps de leur première année au secondaire. Au premier temps de mesure, les élèves ont été rencontrés à deux reprises en séance collective durant les heures régulières de classe. La première rencontre, d'une durée de 45 minutes, a été consacrée à la passation d'une épreuve standardisée d'habileté scolaire. La seconde rencontre a eu lieu environ quatre semaines plus tard. D'une durée d'environ 30 minutes, elle a été

consacrée à la passation des instruments portant sur les perceptions de compétence scolaire et les anticipations envers le secondaire. Un des deux assistants de recherche a expliqué les consignes et a ensuite lu tous les énoncés à voix haute. Pendant ce temps, le second assistant observait les élèves et était disponible pour répondre individuellement à toute demande de clarification.

Au deuxième temps de mesure lorsque les élèves étaient en première secondaire, une seule rencontre a eu lieu. Le questionnaire comprenait deux sections dont l'une portait sur l'estime de soi et l'anxiété scolaire des élèves, sur leur satisfaction de la relation pédagogique, leur sentiment d'appartenance à la classe et leur perception de la satisfaction des parents à l'égard de leur rendement scolaire, et l'autre sur les stratégies de résolution de problèmes. Dans cette rencontre, seules les consignes ont été lues à voix haute par un assistant de recherche. Les élèves ont rempli le questionnaire à leur propre rythme mais la durée approximative de la rencontre a été de 45 minutes.

Mesures

Perceptions de compétence scolaire. Les perceptions de compétence scolaire des élèves ont été mesurées à l'aide de cinq énoncés tirés de l'adaptation française (Guilbert, 1990) du *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982). Pour chaque énoncé, l'élève devait choisir entre deux groupes d'enfants présentant des caractéristiques opposées, celui auquel il jugeait ressembler le plus. L'énoncé qui suit est tiré de cet instrument : « Dans le groupe des carrés, les élèves sont très bons à

l'école, mais dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas très bons à l'école ».

Une fois son groupe choisi, l'élève devait indiquer s'il était juste un peu ou tout à fait semblable aux élèves de ce groupe. Selon le choix fait par l'élève, une cote de un à quatre a été attribuée à chaque énoncé. La moyenne des cinq a ensuite été calculée. Plus elle est élevée, plus cela indique que l'élève a une perception positive de sa compétence scolaire. L'indice de consistance interne de cet instrument était satisfaisant ($\alpha = 0,82$).

Habileté scolaire. L'habileté scolaire des élèves a été évaluée à l'aide de la version française de l'Épreuve d'Habileté Mentale Otis-Lennon, forme J, Élémentaire 2 (Otis & Lennon, 1971; Sarrazin, McInnis, & Vaillancourt, 1983). Cet instrument administré en groupe vise à mesurer les aspects de l'intelligence sensibles à la stimulation. Il n'est pas considéré comme une mesure d'intelligence globale, mais comme une mesure des habiletés relatives aux apprentissages scolaires, et les scores obtenus sont généralement bien corrélés aux résultats scolaires des élèves. Ce test fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitude et autres habiletés mathématiques. L'épreuve comprend 80 énoncés utilisant des images, des mots et des chiffres. Pour chaque énoncé, l'élève devait identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Le nombre total de bonnes réponses de l'élève a été converti en indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. L'habileté scolaire moyenne est de 104,67 (é.t. = 9,31).

Anticipations positives et négatives des élèves envers le secondaire. Les anticipations positives et négatives des élèves envers le secondaire ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire développé par Denoncourt et ses collègues (2004). L'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point chaque énoncé correspondait à un aspect qu'il espérait ou dont il avait peur quand il pensait à l'école secondaire.

La sous-échelle des *anticipations positives* comprenait 17 énoncés dont huit concernaient l'environnement scolaire (règlements, procédures, services, etc.) dont voici un exemple : « Il y aura peut-être plus de règles, mais elles seront plus claires ». Les neuf autres énoncés, dont celui qui suit, portaient sur l'environnement cognitif (intérêt pour les matières et les activités, compétence des enseignants, stimulation intellectuelle, etc.) : « Les cours et les travaux seront plus intéressants. ». L'étude de Denoncourt et al. (2004) avait montré que ces deux sous-catégories étaient fortement corrélées ($r = 0,61$), et, puisque c'est aussi le cas dans celle-ci ($r = 0,60$), les énoncés ont été regroupés en un même facteur d'anticipations positives. Pour chaque élève, un score moyen a ensuite été calculé et plus il était élevé, plus ceci indiquait qu'il avait des attentes positives envers son passage au secondaire. Dans la présente étude, l'indice de cohérence interne de cette sous-échelle était satisfaisant ($\alpha = 0,81$).

La sous-échelle des *anticipations négatives* comportait 25 énoncés dont 18 portaient sur l'environnement scolaire (discipline, organisation scolaire, relation avec les pairs) comme dans l'exemple qui suit : « J'ai peur que les professeurs soient trop

sévères sur la discipline ». Sept autres énoncés portaient sur l'environnement cognitif (difficultés et exigences trop élevées des cours, attention des enseignants), en voici un exemple : « J'ai peur d'avoir de la difficulté à comprendre dans certaines matières ». Là encore, en raison de la très forte corrélation observée par Denoncourt et al. (2004) entre ces deux sous-catégories ($r = 0,73$) et de celle retrouvée dans cette étude ($r = 0,77$), les énoncés ont été regroupés en un seul facteur d'anticipations négatives. Un score moyen a été calculé et plus il était élevé, plus il indiquait que l'élève avait des anticipations négatives envers le secondaire. Dans cette étude l'indice de consistance interne de cette sous-échelle était satisfaisant ($\alpha = 0,93$).

Satisfaction de la relation pédagogique. La mesure de la satisfaction de la relation pédagogique comportait 11 énoncés repris de Denoncourt et al. (2004). Ceux-ci référaient au jugement que porte l'élève sur sa relation avec les professeurs de son nouveau milieu. Certains des énoncés, dont le suivant, portaient sur la dimension cognitive de la relation : « Les professeurs sont capables de bien expliquer leur matière. » et d'autres sur la dimension relationnelle avec les enseignants : « Les professeurs nous font sentir qu'ils sont là pour nous aider. ». Pour chaque énoncé, l'élève devait préciser son degré d'accord avec ce qui y était décrit sur une échelle de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Un score moyen a été calculé et plus il était élevé, plus il indiquait que l'élève se sentait satisfait de la relation pédagogique avec ses enseignants. L'indice de consistance interne de cette sous-échelle était satisfaisant ($\alpha = 0,85$).

Sentiment d'appartenance à la classe. Le sentiment d'appartenance à la classe des élèves a été mesuré à l'aide des six énoncés de Galand (2001). Pour chacun d'eux, l'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord) à quel point le contenu décrivait bien ce qu'il vivait dans sa classe au secondaire. Voici un exemple : « Je sens que j'ai de la valeur pour les autres de mon groupe ». La moyenne des énoncés a été calculée et plus elle était élevée, plus elle indiquait que l'élève avait un sentiment élevé d'appartenance à la classe. L'indice de consistance interne était satisfaisant ($\alpha = 0,82$).

Estime de soi générale. L'estime de soi générale des élèves a été mesurée à l'aide de cinq énoncés provenant du *Profil des perceptions de soi à l'adolescence* (Bouffard et al., 2002), une adaptation en langue française du *Self-perception Profile for Adolescents* de Harter (1988). Pour chacun d'eux, l'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup) à quel point il considérait ressembler au jeune décrit dans chaque énoncé. En voici un exemple: « Ce jeune est certain qu'il est une bonne personne ». Un score moyen a été calculé et plus il était élevé, plus il indiquait la présence d'une estime de soi positive chez l'élève. L'indice de consistance interne de cette échelle était satisfaisant ($\alpha = 0,60$).

Anxiété scolaire. L'échelle d'anxiété scolaire des élèves comportait quatre énoncés tirés de l'adaptation en langue française du *Child Behavior Checklist* d'Achenbach (1991). Les énoncés ont été reformulés de manière à être présentés sous un format identique à celui utilisé pour l'échelle d'estime de soi. Voici un exemple

d'énoncé : « Ce jeune est inquiet quand il sait qu'il aura un examen ». Chacun des énoncés a été coté de un à quatre et plus le chiffre était élevé, plus cela indiquait que l'élève était anxieux. L'indice de consistance interne pour cet instrument était satisfaisant ($\alpha = 0,79$).

Satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire. La satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire perçue par l'élève a été mesurée à l'aide de deux énoncés créés pour les fins de cette étude. Le format des énoncés est identique à celui utilisé pour les échelles d'estime de soi et d'anxiété. L'énoncé qui suit est un exemple : « Ce jeune a des parents qui sont satisfaits de ses efforts à l'école ». La moyenne des énoncés a été calculée et plus elle était élevée, plus cela indiquait que l'élève considérait que ses parents étaient satisfaits de son rendement scolaire. L'indice de consistance interne était satisfaisant ($\alpha = 0,70$).

Stratégies de résolution de problèmes. Une adaptation en langue française (Bouchard, Gervais, & Gagnier, 2003) du *Coping scale for children and youth* (Brodzinsky et al., 1992) a été utilisée pour mesurer les stratégies de résolution de problèmes. L'élève était invité à repenser à des problèmes lui étant arrivés dernièrement, puis à indiquer sur une échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent) la fréquence à laquelle il avait alors utilisé les différentes stratégies de résolution de problèmes proposées. Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, deux sous-échelles de stratégies adaptatives ont été retenues : la recherche d'aide (quatre énoncés, $\alpha = 0,76$), comme « J'ai demandé un conseil à une autre personne à propos

de ce que je devais faire. » et la résolution autonome (cinq énoncés, $\alpha = 0,76$) comme « J'ai pensé au problème et j'ai essayé de trouver des solutions ». Ces deux sous-catégories étant modérément corrélées ($r = 0,49$), les énoncés ont été regroupés en un même facteur appelé *stratégies de résolution de problèmes adaptatives*. La moyenne des énoncés a ensuite été calculée et plus elle était élevée, plus ceci indiquait que l'élève rapportait utiliser régulièrement des stratégies de résolution de problèmes adaptatives. L'indice de consistance interne était satisfaisant ($\alpha = 0,82$).

Mesure du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire. Le biais d'auto-évaluation de compétence des élèves en 6^e année correspond au résidu standardisé de la régression de leur score de perception de compétence scolaire sur leur score d'habileté scolaire (Bouffard, Vezeau, Chouinard, et al., 2006; Owens, Goldfine, Evangelista, Hoza, & Kaiser, 2007; Robins & Beer, 2001). Un score résiduel proche de zéro indique que l'élève évalue assez justement sa compétence scolaire. Plus ce score est supérieur à zéro, plus il indique que l'élève présente un biais positif et se considère plus compétent que le suggère son score d'habileté scolaire. Inversement, plus le score est inférieur à zéro, plus il indique que l'élève présente un biais négatif et s'estime moins compétent que le suggère son score d'habileté scolaire.

Résultats

Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été conduites afin de vérifier la présence d'un effet de cohorte ou de genre sur les variables de l'étude. Les résultats des tests-t de différence de moyennes indiquent un effet significatif de cohorte portant sur le biais d'auto-évaluation, $t(419) = -2,89, p < ,01, d = ,28$, sur les anticipations négatives en 6^e année, $t(419) = 2,72, p < ,05, d = ,26$, sur l'anxiété, $t(418) = 2,82, p < ,01, d = ,28$, et sur la perception des élèves de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire en première secondaire, $t(417) = -2,50, p < ,05, d = ,24$. Les résultats des tests-t pour vérifier la présence d'effet du genre n'indiquent aucun effet sur le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire, ce qui est conforme aux autres études portant sur cette problématique. Les filles rapportent toutefois en 6^e année des anticipations négatives envers le secondaire plus élevées que les garçons, $t(419) = -2,74, p < ,01, d = ,27$. En première secondaire, elles rapportent un sentiment d'appartenance à la classe plus élevé que les garçons, $t(419) = -2,24, p < ,05, d = ,22$, une anxiété scolaire plus élevée, $t(418) = -3,75, p < ,01, d = ,37$, et elles utilisent davantage de stratégies de résolution de problèmes adaptatives, $t(419) = -3,64, p < ,001, d = ,36$. Aucun effet d'interaction entre la cohorte et le genre n'est observé. En somme, les tailles d'effet de cohorte et de genre sont faibles, mais compte tenu de leur nombre et par prudence, ces facteurs ont été utilisés comme covariables dans les

analyses subséquentes. Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types selon la cohorte et le genre des élèves.

Insérer Tableau 1 ici

Analyses principales

Anticipations envers le secondaire. Notre premier objectif consistait à examiner la nature des liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire chez l'élève de 6^e année et les anticipations positives et négatives qu'il entretient envers le secondaire. Pour ce faire, nous avons conduit des analyses de corrélation partielle entre ces variables en contrôlant la contribution de la cohorte et du genre des élèves. Tel qu'attendu au vu des études ayant porté sur les attentes des élèves envers le secondaire et comme le montre le tableau 2, les anticipations positives et négatives ne sont pas corrélées significativement, indiquant qu'il s'agit bien de deux concepts distincts et que la présence de l'un ne présume pas de celle de l'autre. Cependant, en accord avec l'hypothèse posée, plus les élèves ont un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire négatif, plus ils rapportent d'anticipations négatives et moins ils rapportent d'anticipations positives envers le secondaire. Par ailleurs, plusieurs intercorrélations entre les anticipations positives et négatives en 6^e année et les mesures d'adaptation en première secondaire sont présentes. Pour cette raison et afin de mieux cerner les effets de médiation, les anticipations positives et

négatives ont été entrées comme variables contrôles avec le genre et la cohorte pour les analyses du deuxième objectif de l'étude.

Insérer Tableau 2 ici

Test de l'effet de médiation des stratégies de résolution de problèmes

adaptatives. Notre deuxième objectif consistait à vérifier l'hypothèse voulant que le recours à des stratégies adaptatives de résolution de problèmes en secondaire un médiatise la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire de l'élève à la fin de son primaire et la qualité de son adaptation au secondaire. Des analyses de médiation à l'aide de la macro de Preacher et Hayes (2008) ont été utilisées et, pour chacune d'elle, la cohorte, le genre et les anticipations positives et négatives ont été incluses comme covariables. Le cas échéant, des analyses de régression hiérarchique ont été effectuées pour cerner l'importance de l'effet de médiation. Pour faciliter la comparaison des différentes analyses, les variables utilisées dans les analyses de médiation ont été standardisées.

Concernant la satisfaction de la relation pédagogique avec les enseignants en secondaire un (cf. Figure 1a), l'effet total du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est significatif ($c = ,1636$, $SE = ,0514$, $t(421) = 3,18$, $p < ,01$). Ainsi, plus le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est positif, plus l'élève se dit satisfait de sa relation pédagogique avec ses enseignants en

secondaire un. Une fois contrôlé l'effet significatif des stratégies de résolution de problèmes adaptatives, la relation entre le biais d'auto-évaluation et la satisfaction de la relation pédagogique reste significative ($c' = ,1006$, $SE = ,0493$, $t(421) = 2,04$, $p < ,05$, BCa 95% CI $[,0271, ,1088]$). Ceci suggère que ces stratégies agissent comme médiateur partiel dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence en 6^e année et la satisfaction des élèves de leur relation pédagogique avec leurs enseignants de première secondaire. Selon l'analyse de régression hiérarchique, la variance expliquée par le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans la satisfaction de la relation pédagogique lorsqu'il est entré comme seul prédicteur et lorsqu'il est entré après les stratégies de résolution de problèmes adaptatives diminue de ,042 à ,022. Ainsi, l'effet des stratégies de résolution de problèmes adaptatives explique 48 % ($,02 / ,042$) de l'effet total du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur la satisfaction de la relation pédagogique en secondaire un. Dans ce modèle de médiation, le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire contribue à expliquer 4,5 % de la variance de la satisfaction de la relation pédagogique avec les enseignants, alors que les stratégies de résolution de problèmes en expliquent quant à elles 11,6 %.

Dans le cas du sentiment d'appartenance à la classe, (cf. Figure 1B), l'effet total du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est significatif ($c = ,1966$, $SE = ,0509$, $t(421) = 3,86$, $p < ,001$). Ainsi, plus le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est positif, plus l'élève a un sentiment

d'appartenance à sa classe positif. Une fois contrôlé l'effet significatif des stratégies de résolution de problèmes adaptatives, la relation entre le biais d'auto-évaluation et le sentiment d'appartenance à la classe reste significatif ($c' = ,1402$, $SE = ,0493$, $t(421) = 2,84$, $p < ,005$, BCa 95% CI $[,0207, ,0907]$). Ceci suggère une médiation partielle des stratégies de résolution de problèmes dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence et le sentiment d'appartenance à la classe. La variance expliquée par le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire dans le sentiment d'appartenance lorsqu'il est entré comme seul prédicteur et lorsqu'il est entré après les stratégies de résolution de problèmes adaptatives diminue de ,059 à ,034. Ainsi, les stratégies de résolution de problèmes adaptatives expliquent 42 % $(,025/,059)$ de l'effet total du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur le sentiment d'appartenance à la classe en première secondaire. Dans ce modèle de médiation, le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire contribue à expliquer 5,9 % de la variance du sentiment d'appartenance à la classe, alors que les stratégies de résolution de problèmes en expliquent quant à elles 8,9 %.

L'effet total du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire des élèves en 6^e année dans leur estime de soi en première secondaire (cf. Figure 1c) est significatif aussi ($c = ,2034$, $SE = ,0518$, $t(420) = 3,92$, $p < ,001$). Ainsi, plus le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est positif, plus l'élève rapporte une estime de soi élevée en secondaire un. Une fois contrôlé l'effet significatif des stratégies de résolution de problèmes adaptatives, la relation entre le biais d'auto-

évaluation et l'estime de soi reste significatif ($c' = ,1330$, $SE = ,0490$, $t(420) = 2,72$, $p < ,01$, BCa 95% CI [$,0253$, $,1180$]). Les stratégies de résolution de problèmes adaptatives agissent donc comme médiateur partiel dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence et l'estime de soi des élèves de première secondaire. Selon l'analyse de régression hiérarchique, la variance expliquée par le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans l'estime de soi lorsqu'il est entré comme seul prédicteur et lorsqu'il est entré après les stratégies de résolution de problèmes adaptatives diminue de $,049$ à $,023$. Ainsi, l'effet des stratégies de résolution de problèmes adaptatives explique 53 % ($,026 / ,049$) de l'effet total du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur l'estime de soi des élèves. Le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire contribue ainsi à expliquer 4,9 % de la variance de l'estime de soi des élèves, alors que les stratégies de résolution de problèmes en expliquent quant à elles 11,5 %.

Concernant l'anxiété scolaire des élèves, l'analyse de médiation n'a pu être conduite puisque cette variable n'était pas corrélée aux stratégies de résolution de problèmes adaptatives. L'analyse de régression indique que le genre, la cohorte et les anticipations positives et négatives expliquent 4,6 % de la variance de l'anxiété scolaire en première secondaire, cette dernière s'élevant à 14,8% une fois le biais d'auto-évaluation introduit dans le modèle. Plus les élèves ont un biais d'auto-évaluation de compétence positif en 6^e année, moins ils rapportent d'anxiété scolaire l'année suivante, et vice versa.

Finalement, en ce qui a trait à la perception des élèves de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire (cf. Figure 1d), l'effet total du biais d'auto-évaluation est significatif, ($c = ,1872$, $SE = ,0411$, $t(419) = 4,56$, $p < ,001$). Ainsi, plus le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en 6^e année est positif, plus l'élève perçoit que ses parents sont satisfaits de son rendement en secondaire un. Une fois contrôlé l'effet significatif des stratégies de résolution de problèmes adaptatives, celui du biais d'auto-évaluation reste significatif ($c' = ,1604$, $SE = ,0411$, $t(419) = 3,90$, $p < ,0001$, $BCa\ 95\% CI [,0097, ,0533]$). Les stratégies de résolution de problèmes adaptatives agissent donc comme médiateur partiel dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence des élèves et leur perception de la satisfaction de leurs parents envers leur rendement en première secondaire. La variance expliquée par le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans la perception de la satisfaction des parents passe de ,069 lorsqu'il est entré comme seul prédicteur à ,052 lorsqu'il est entré après les stratégies de résolution de problèmes adaptatives. Ainsi, les stratégies adaptatives de résolution de problèmes expliquent 25 % ($,017 / ,069$) de l'effet total du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur la perception des élèves de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire en première secondaire. Le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire contribue à expliquer 6,9% de la satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire, alors que les stratégies de résolution de problèmes en expliquent quant à elles 2,4 %.

Insérer les Figures 1a à 1d ici

Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'examiner le biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans le contexte de la transition de l'école primaire à l'école secondaire. Dans un premier temps, la nature des liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation chez les élèves de 6^e année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire a été examinée. Tel que prédit dans notre première hypothèse, la présence d'un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire est reliée à la façon dont les élèves de 6^e année envisagent la transition à venir : plus ce biais est négatif, plus ils ont d'anticipations négatives et moins ils ont d'anticipations positives envers leur future école. Ces résultats sont cohérents avec la position de Bandura (1986) et en partie avec les résultats de Denoncourt (2005) qui indiquent que la nature des anticipations est tributaire du profil motivationnel des élèves. Ainsi, estimer à tort ne pas avoir les compétences pour réussir les tâches scolaires auxquelles il est actuellement confronté s'accompagne de doutes chez l'élève quant à sa capacité future à affronter avec succès les nombreux changements scolaires, cognitifs et sociaux caractérisant le passage au secondaire. Cependant, contrairement à

Denoncourt (2005) qui ne rapporte pas de lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de 6^e année et leurs anticipations positives envers le secondaire, dans la nôtre, le biais d'auto-évaluation de compétence est positivement lié à ce type d'anticipations. Plus l'élève affiche un biais positif d'auto-évaluation, plus il envisage avec optimisme son passage au secondaire. Rappelons toutefois que le concept de sentiment d'auto-efficacité dans l'étude de Denoncourt (2005) portait sur la perception de l'élève de pouvoir atteindre avec succès les exigences de ses cours en français et en mathématiques. Ce concept est très différent à celui de biais retenu dans cette étude qui permet de considérer l'écart entre la perception que l'élève fait de sa compétence et une mesure objective de cette dernière.

Enfin, comme chez Denoncourt (2005), aucune différence de genre n'est observée dans les anticipations positives des élèves envers le secondaire, mais les filles rapportent plus d'anticipations négatives que les garçons. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces dernières accordant généralement plus d'importance à l'école que leurs vis-à-vis masculins, elles nourrissent davantage d'appréhensions devant un changement de milieu comportant potentiellement des défis jusque-là inconnus (Denoncourt, 2005; Vezeau & Bouffard, 2007).

Le second objectif de cette étude visait à vérifier si les stratégies de résolution de problèmes adaptatives que les élèves rapportaient utiliser en première secondaire agissaient comme médiateurs de la relation entre le biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire en 6^e année du primaire et la qualité de leur adaptation au

secondaire. Nous postulions que plus les élèves auraient un biais négatif avant leur passage au secondaire, moins ils utiliseraient de stratégies de résolution de problèmes adaptatives, et moins leur adaptation au secondaire serait positive. Les résultats confirment cette hypothèse et sauf l'anxiété scolaire qui n'est pas liée aux stratégies de résolution de problèmes adaptatives, le patron de résultat des analyses de médiation est identique pour chacune des mesures d'adaptation. Ainsi, les stratégies de résolution de problèmes adaptatives que rapportent les élèves contribuent à diminuer d'environ 50% l'importance de la relation entre leur biais d'auto-évaluation à la fin du primaire et la façon dont ils s'adaptent à leur nouveau milieu. Certaines études avaient déjà montré que l'utilisation de stratégies d'adaptation proactives étaient associés à une adaptation scolaire et psychologique positive (Compas et al., 2001; Hampel & Petermann, 2006; Isakson & Jarvis, 1999; Maniago, 2010). Cependant, cette étude est la première à avoir montré leur capacité à diminuer l'impact d'une caractéristique personnelle de l'élève antérieure à son passage au secondaire dans son adaptation à ce nouveau milieu.

Pour autant, la présence d'un biais d'auto-évaluation de l'élève à la fin de son primaire continue d'être liée significativement à son adaptation à l'école secondaire : un biais positif est associé positivement à l'adaptation alors qu'un biais négatif lui est associé négativement. Dans cette étude, la mesure de biais n'a pas été faite à l'arrivée au secondaire de sorte qu'on ignore comment ce biais a pu évoluer entre les deux temps de mesure et si la relation observée vient bien de sa présence l'année

précédente. Cependant, si on en croit les quelques études longitudinales disponibles (Bouffard et al., 2011), le biais d'auto-évaluation de compétence peut fluctuer au fil du temps, mais sa valence positive ou négative tend généralement à se maintenir. Ceci suggère que suite à leur passage au secondaire, bon nombre d'élèves ont probablement continué d'avoir un biais semblable à celui de l'année précédente. Quoi qu'il en soit, pour celui ayant un biais négatif, réagir à ses difficultés et rechercher l'aide appropriée semble un atout dans son adaptation. Cependant, les stratégies d'adaptation laissent une part importante de variance inexpliquée dans la relation entre le biais d'auto-évaluation et l'adaptation, suggérant que d'autres facteurs puissent être en cause.

À cet effet, parmi les nombreuses études ayant examiné l'adaptation des élèves lors de leur passage au secondaire, plusieurs se sont attardées à l'importance du soutien des parents et des pairs dans la qualité de l'adaptation des élèves. D'autre part, selon Harter (1999) et Bédard, Bouffard et Pansu (2014), quand les enjeux adaptatifs sont de nature sociale, comme le sentiment d'appartenance à la classe, le rôle du soutien des pairs pourrait être important alors que des enjeux de nature scolaire comme le fonctionnement ou la réussite à l'école pourraient mettre en cause le soutien d'autres sources comme les parents ou les enseignants. Une étude future devrait s'intéresser au rôle de ces ressources dans l'adaptation à l'arrivée au secondaire.

Cette étude comporte certaines limites qu'il importe de souligner. La première concerne l'utilisation généralisée de mesures auto-rapportées et le problème de variance commune partagée que ceci soulève. Cependant, cette étude portant sur la perception des élèves de leur propre compétence scolaire et sur leur jugement personnel de leur adaptation à leur transition au secondaire, les questionner directement continue de nous paraître la meilleure manière de procéder. Néanmoins, il aurait pu être intéressant de pouvoir comparer leur vision à celle de leurs enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent. Il en va de même pour la perception des élèves de la satisfaction de leurs parents quant à leur rendement scolaire qu'il aurait été intéressant de comparer avec l'opinion réelle de ces derniers. Le caractère corrélationnel de l'étude pose bien sûr la limite de la méconnaissance de la direction et de la nature véritable des relations observées. Par exemple, est-ce le fait d'utiliser des stratégies de résolution de problèmes adaptatives qui a une incidence positive sur l'adaptation de l'élève au secondaire, ou si c'est le fait de s'être bien adapté à cette transition qui permet à l'élève d'être disposé à utiliser ces stratégies ? Enfin, le caractère normatif de notre échantillon, leur origine québécoise relativement homogène et leur appartenance à un milieu socio-économique moyen restreignent la généralisation de nos conclusions à d'autres types d'échantillons.

Cette étude incluait cependant un vaste échantillon de jeunes et une répartition adéquate entre garçons et filles. Rappelons aussi que l'utilisation d'un devis longitudinal, même s'il ne porte que sur deux ans, a permis de constater la direction

des liens entre le biais d'auto-évaluation, et les stratégies de résolution de problèmes et les mesures d'adaptation. Mais, à défaut de connaître comment ce biais a pu évoluer entre les deux temps de mesure, cette dernière conclusion est faite avec prudence. Le devis longitudinal a aussi permis d'étudier le phénomène du biais dans le contexte de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, ce qui n'avait encore jamais été fait. C'est aussi la première étude à avoir considéré le rôle des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation d'élèves ayant un tel biais. En ce sens, elle constitue un apport au champ d'étude portant sur cette période cruciale dans le cheminement scolaire de l'élève et contribue à une meilleure compréhension de la façon dont le biais d'auto-évaluation de compétence influence certains aspects centraux de cette transition scolaire.

Conclusion

En somme, qu'elle soit vue comme un simple rite de passage, comme un défi développemental ou comme une épreuve difficile, la transition de l'école primaire à l'école secondaire représente une période charnière dans le cursus scolaire des élèves. Que ce soit avant, pendant ou après la transition, elle recèle plusieurs défis et, de ce fait, constitue une période où les ressources adaptatives des élèves sont fortement sollicitées. Au vu des résultats de cette étude, il appert que le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire joue un rôle dans la façon dont les élèves envisagent et vivent leur passage à l'école secondaire. Pour autant, les stratégies de résolution de problèmes qu'utilisent les élèves semblent réduire l'importance d'un tel

biais dans leur adaptation. Ceci suggère que l'enseignement et la transmission de ce type de stratégies devraient faire partie de tout programme d'intervention visant à outiller les élèves avant leur entrée au secondaire.

Tableau 1

Moyennes (écarts types) des variables de l'étude selon la cohorte et selon le genre

	Cohorte		Genre	
	1	2	Garçons	Filles
Biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire	-0,09 (0,95)	0,18 (1,00)	-0,02 (1,04)	0,12 (0,94)
¹ Anticipations positives	3,73 (0,54)	3,77 (0,56)	3,80 (0,55)	3,70 (0,55)
¹ Anticipations négatives	2,81 (0,84)	2,60 (0,79)	2,58 (0,83)	2,80 (0,80)
² Satisfaction de la relation pédagogique	4,39 (0,84)	4,50 (0,88)	4,44 (0,90)	4,46 (0,83)
² Sentiment d'appartenance à la classe	4,50 (1,04)	4,30 (1,11)	4,26 (1,13)	4,50 (1,04)
³ Estime de soi	2,87 (0,48)	2,79 (0,54)	2,85 (0,50)	2,81 (0,52)
³ Anxiété	2,43 (0,75)	2,22 (0,76)	2,17 (0,72)	2,44 (0,77)
³ Satisfaction des parents à l'égard du rendement	3,17 (0,80)	3,36 (0,77)	3,27 (0,76)	3,27 (0,82)
³ Stratégies de résolution de problèmes adaptatives	2,62 (0,62)	2,57 (0,59)	2,47 (0,57)	2,68 (0,61)

¹ maximum = 5; ² maximum = 6; ³ maximum = 4

Tableau 2

Corrélations partielles entre les variables de l'étude une fois contrôlés la cohorte et le genre des élèves

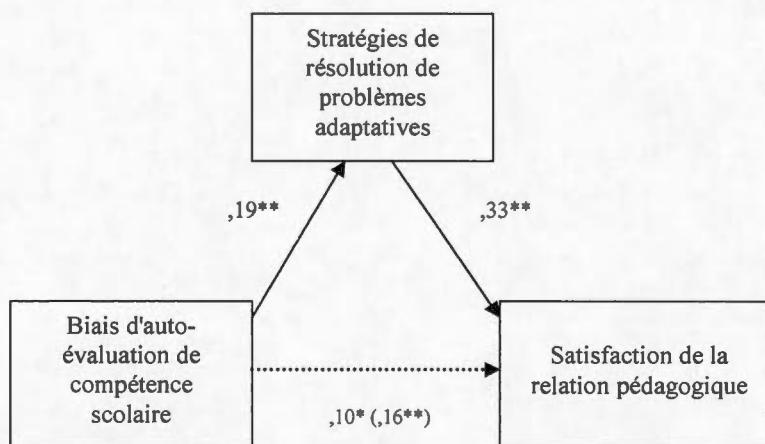
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire	--	,22**	-,29**	,20**	,26**	,24**	-,22**	,25**	,19**
2. Anticipations positives		--	-,01	,25**	,12*	,07	-,01	,05	,15**
3. Anticipations négatives			--	-,03	-,21**	-,18**	,27**	-,14**	,01
4. Satisfaction de la relation pédagogique				--	,36**	,34**	-,13*	,30**	,38**
5. Sentiment d'appartenance à la classe					--	,33**	-,15**	,28**	,33**
6. Estime de soi						--	-,21**	,42**	,39**
7. Anxiété							--	-,13**	-,06
8. Satisfaction des parents à l'égard du rendement								--	,21**
9. Stratégies de résolution de problèmes adaptatives									--

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

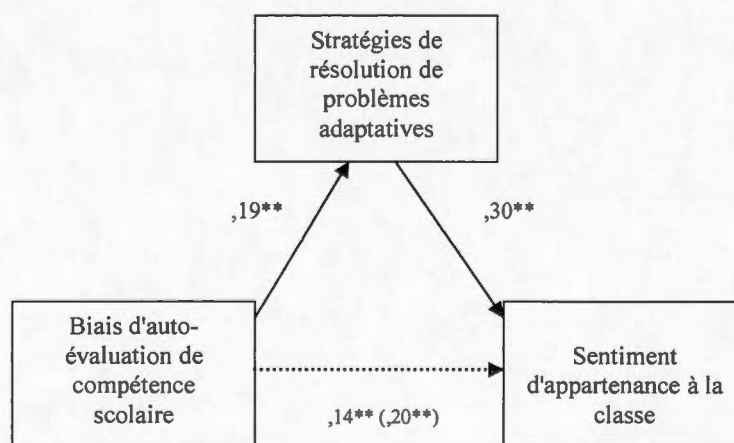
Figure 1

Effet médiateur des stratégies de résolution de problèmes adaptatives

a) *Test de la médiation de l'effet du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur la satisfaction de la relation pédagogique par les stratégies de résolution de problèmes adaptatives* (Significativité du modèle de médiation, $F(6, 414) = 16,79$, $p < ,001$).

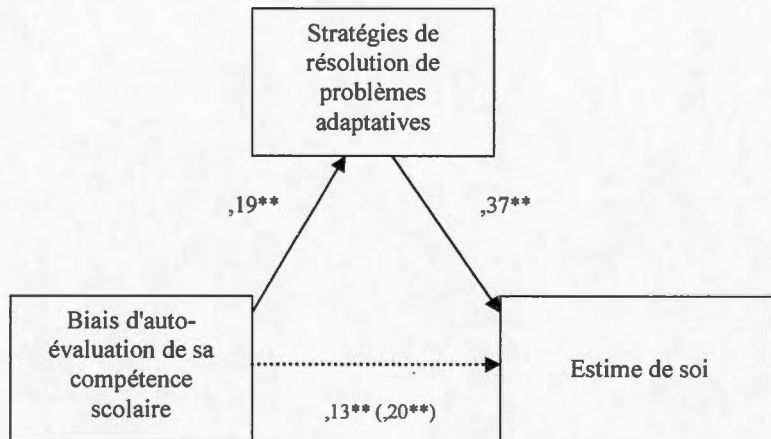


b) *Test de la médiation de l'effet du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur le sentiment d'appartenance à la classe par les stratégies de résolution de problèmes adaptatives* (Significativité du modèle de médiation, $F(6, 414) = 16,72$, $p < ,001$).

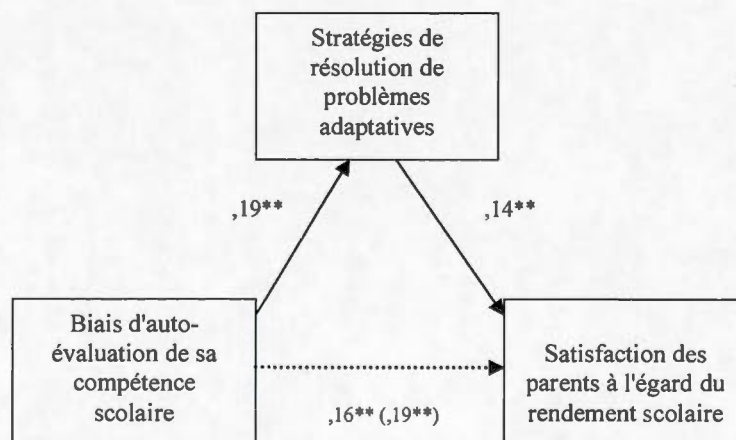


Note : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

c) *Test de la médiation de l'effet du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur l'estime de soi par les stratégies de résolution de problèmes adaptatives* (Significativité du modèle de médiation, $F(6, 413) = 17,91, p < ,001$).



d) *Test de la médiation de l'effet du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire sur la satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire par les stratégies de résolution de problèmes adaptatives* (Significativité du modèle de médiation, $F(6, 412) = 8,60 p < ,001$).



Note : $*p < 0,05$, $**p < 0,01$

Références

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 5-120. doi: 10.2307/1166156
- Akos, P. (2002). Perceptions of the Transition from Elementary to Middle School. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.
- Anderman, E. M., & Kimweli, D. M. (1997). Victimization and safety in schools serving early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 17(4), 408-438. doi: 10.1177/0272431697017004004
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational research*, 64(2), 287-309. doi: 10.3102/00346543064002287
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. doi: 10.1016/s0883-0355(00)00020-3
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Aydin, K. B. (2010). Strategies for coping with stress as predictors of mental health. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 534-548.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179-189. doi: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066x.44.9.1175

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in changing societies* (Vol. xv, pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. doi: 10.1177/0743558403258113
- Bédard, K., Bouffard, T., & Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: The mediating role of social support. *Journal of Adolescence*, 37(6), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.004
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 123-142. doi: 10.1207/s15327795jra0501_6
- Blair, C. (2007). Transition vers l'école : Commentaires sur Ladd et Stipek. *Préparation à l'école* (pp. 28-31).
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 105-120. doi: 10.1177/027243168331008
- Boislard, M.-A., & Poulin, F. (2002). *Les inquiétudes que vivent les élèves de 6e année face au passage à l'école secondaire*. Communication présentée au XXIVe congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.

- Bordwine, V. C., & Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child indicators research*, 3(3), 349-366. doi: 10.1007/s12187-010-9063-5
- Bouchard, S., Gervais, J., & Gagnier, N. (2003). *Évaluation d'un programme de prévention primaire des troubles d'anxiété pour les enfants de 9 à 12 ans : les trucs de Dominique - Rapport de recherche*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais, Direction de la santé publique, Gatineau, Québec.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European journal of psychology of education*, 16(4), 589-604. doi: 10.1007/BF03173199
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31-46. doi: 10.1016/j.lindif.2003.07.001
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162. doi: 10.1037/h0087167
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20. doi: 10.4000/rfp.61
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(2011), 221-229. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.003
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Brockner, J. (1983). Low self-esteem and behavioral plasticity: Some implications. Dans L. Wheeler & P. Shaver (Éds.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 4, pp. 237-271). Beverly Hills, CA: Sage.

- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for Children and Youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*(2), 195-214. doi: 10.1016/0193-3973(92)90029-h
- Bunke, V. L. (1999). *Children's and adolescents' use of approach and avoidant coping strategies: The relationship with psychosocial adjustment*. Unpublished thesis. The University of Georgia, Athens, GA, United States.
- Cantin, S. (2003). *Changements dans le réseau de soutien social et la perception de soi des élèves lors de la transition scolaire primaire-secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. / Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school. *Revue de Psychoéducation, 34*(1), 1-19.
- Carayon, S., & Gilles, P. Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle*(34/2), 165-189. doi: 10.4000/osp.463
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of clinical child psychology, 21*(1), 47-59. doi: 10.1207/s15374424jccp2101_8
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1994). Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. *Prevention in Human Services, 10*(2), 59-81. doi: 10.1300/j293v10n02_05
- Cocoradă, E., & Mihalaşcu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 188-192. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.109
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin, 127*(1), 87-127. doi: 10.1037/0033-2909.127.1.87

- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(3), 405-411. doi: 10.1037/0022-006x.56.3.405
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58(5), 1297-1307. doi: 10.2307/1130622
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. Thèse de Doctorat non-publiée. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V., & McIntyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71-89. doi: 10.7202/011770ar
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29. doi: 10.1080/00049530903312873
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(1), 33-54. doi: 10.1016/0193-3973(91)90029-4
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans R. E. Ames & C. Ames (Éds.), *Research on motivation and education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York, NY, United States: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. Dans R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Éds.), *From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development: An annual book series* (Vol. 2, pp. 134-155). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. Dans J. H. Nicholls (Éd.), *The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage Environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066x.48.2.90
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. J., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574. doi: 10.1086/461740
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.18
- Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European journal of psychology of education*, 21(2), 149-161. doi: 10.1007/bf03173574
- Fouracre, S. (1993). *Pupils' Expectations of the Transition from Primary to Secondary School*. Edinburgh: Research in Education, the SCRE Centre: Research Briefing no. 53.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non-publiée. Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique.
- Gonzales, N. A., Tein, J.-Y., Sandler, I. N., & Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 372-395. doi: 10.1177/0743558401164005
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768-776. doi: 10.1037//0012-1649.32.4.768
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school: Spotlight 39*. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(5), 493-513. doi: 10.1080/10615800903494127

- Guilbert, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire*. psychologie. Unpublished master dissertation. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 38*(4), 409-415. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.02.014
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312. doi: 10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Éd.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando, FL: Academic Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Manuel non publié, Université de Denver, CO, United States.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Éds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development*, (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*(6), 1969-1982. doi: 10.2307/1129772
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(1), 1-26. doi: 10.1023/a:1021616407189

- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*(2), 187-212. doi: 10.1016/s1041-6080(00)80005-9
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243. doi: 10.1353/mpq.2011.0012
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation, 19*(1), 69-94.
- Leonard, C. P., & Elias, M. J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. *Prevention in Human Services, 10*(2), 39-57. doi: 10.1300/j293v10n02_04
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 162-199. doi: 10.1177/027243169401400205
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education, 26*(2), 191-205. doi: 10.1080/713688522
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 235-241. doi: 10.1016/j.lindif.2011.08.004
- Maniago, E. B. (2010). *Do Coping Behaviors Mediate The Adjustment Of Elementary School Children Who Are Victimized By Relational Aggression?* Unpublished thesis. City University of New York, New York City, NY, United States.

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214. doi: 10.1037/0022-0663.88.2.203
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau élémentaire II, Forme J*. Ottawa, Institut de Recherches psychologiques.
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335-351. doi: 10.1007/s10567-007-0027-3
- Pansu, P., Bouffard, T., Langlois-Mayer, M.-P., Sarrat-Vezina, E., Chayer, M.-H., & Boissicat, N. (2012). *Evolution du biais d'évaluation de compétence scolaire et ses relations avec les attitudes envers le décrochage scolaire et les perceptions des enseignants*. Communication présentée à la 10ème Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée (ADRIPS), Porto, Portugal.
- Phelps, S. B., & Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 359-371. doi: 10.1007/bf01536724
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016. doi: 10.2307/1129775
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320. doi: 10.2307/1130623
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Éds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. doi: 10.1348/000709910x519333

- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352. doi: 10.1037//0022-3514.80.2.340
- Sandler, I. N., Tein, J.-Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65(6), 1744-1763. doi: 10.2307/1131291
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: niveau élémentaire.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & de Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960
- Schulenberg, J. E., Asp, C. E., & Petersen, A. C. (1984). School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. *The Journal of Early Adolescence*, 4(2), 107-130. doi: 10.1177/0272431684042002
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY, US: Aldine de Gruyter.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58(5), 1220-1234. doi: 10.2307/1130616
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395. doi: 10.1080/01650250344000082
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. Dans S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Éds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 387-422). New York, NY, US: Plenum Press.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538. doi: 10.2307/1130719

- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285. doi: 10.1177/1365480211419587
- Van Dyke, C. J. (2010). *The relationship of perceived stress, general coping, and religious coping to psychological distress and adjustment in urban high-school students*. Unpublished thesis. Fordham University, Bronx, NY, United States.
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégiale*. Joliette, Québec, Canada: Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Wargo, J. B. (1999). *The influence of grade school characteristics and transition expectations on junior high school adjustment*. Unpublished thesis. The Pennsylvania State University, University Park, PA, United States.
- Weetman, J. R. (2013). *What is known about the concerns reported by pupils during the transfer from primary to secondary school?: a mixed methods literature review and empirical research*. Unpublished thesis. Newcastle University London, London, United Kingdom.
- Weldy, G. R. (1991). *Stronger School Transitions Improve Student Achievement: A Final Report on a Three-Year Demonstration Project" Strengthening School Transitions for Students K-13"*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.552
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79. doi: 10.1177/0143034303024001010

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

Se sentir compétent, se croire capable d'atteindre les objectifs des activités d'apprentissage qui lui sont proposées est, dans plusieurs théories actuelles, considéré comme un besoin psychologique fondamental de l'humain en général et de l'élève en particulier (Bandura, 2007; Deci & Ryan, 1985; Harter, 1986). À cet effet, l'influence de la perception de compétence de l'élève sur son engagement (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard & Couture, 2003), sa motivation (Bandura, 1989, 1991, 1993; Bouffard & Couture, 2003; Bussey & Bandura, 1999; Gottfried, 1990; Paris & Paris, 2001; Phillips & Zimmerman, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) et son rendement scolaire (Assor & Connell, 1992; Bandura, 1993, 1997; Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard & Couture, 2003; Coleman & Karraker, 1997) est maintenant largement reconnue. Ainsi, on admet que si une perception positive de sa compétence s'accompagne généralement d'une expérience scolaire aussi positive, c'est précisément le contraire qui survient quand la perception de compétence de l'élève est négative (voir Bouffard et al., 2013 pour une recension). Une perception négative de sa compétence nuit à la mobilisation des ressources nécessaires à son bon fonctionnement et son adaptation scolaires. Par ailleurs, on sait que les transitions scolaires sont des moments particulièrement critiques pour l'élève qui doit affronter un ensemble de changements de natures diverses (Eccles & Midgley, 1990). Son succès à le faire repose sur sa capacité à mettre à profit les ressources dont il dispose (Bandura, 1986; Bouffard et al., 2001). L'absence d'étude ayant porté sur l'impact potentiel d'un biais négatif d'auto-

évaluation de compétence dans l'expérience de la transition du primaire au secondaire est ainsi un peu étonnante.

Cet essai avait pour but d'examiner le phénomène du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire dans le contexte de la transition des élèves à l'école secondaire. Il s'attardait d'une part au rôle de ce biais dans la façon dont les élèves de sixième année du primaire envisagent la transition à venir et, d'autre part, à ses répercussions sur la qualité de leur adaptation à la fin de leur première année du secondaire. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude suggèrent que la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire chez l'élève en fin de primaire est davantage nuisible que l'inverse au regard de la façon dont il envisage et vit son passage à l'école secondaire. Ce chapitre de discussion générale vise à approfondir l'interprétation des résultats observés. Il y sera question de l'impact du biais d'auto-évaluation sur la transition des élèves à l'école secondaire puis, comme le soulignent les résultats obtenus, de l'importance potentielle des stratégies de résolution de problèmes adaptatives qu'ils mobilisent lors de cette période charnière. Nous reviendrons sur les limites et les forces de l'étude, puis des suggestions de recherches futures seront présentées. Enfin, les implications et retombées pratiques seront discutées.

3.1 Biais d'auto-évaluation et anticipations envers la transition au secondaire

Les anticipations des élèves envers les transitions scolaires ont suscité l'intérêt de nombreux auteurs en psychologie du développement, mais celui soulevé par la question de l'influence de caractéristiques individuelles sur les anticipations de ces élèves a été plus mitigé. Pourtant, les résultats des quelques études l'ayant fait semblent faire l'unanimité quant à la pertinence d'approfondir cette question (Bailey, Giles, & Rogers, 2015; Bandura, 1986; Berndt & Mekos, 1995; Boislard & Poulin,

2002; Denoncourt et al., 2004; Wargo, 1999). Ainsi, malgré le rôle central accordé à la perception de compétence de l'élève dans sa réussite scolaire par les modèles issus de l'approche sociocognitive (Bandura, 1989, 1993; Harter & Pike, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989), ses liens avec la nature de ses anticipations n'ont reçu que très peu d'attention. Dans son étude réalisée auprès d'un échantillon de 874 élèves allemands à la fin de leur école primaire, Van Ophuysen (2009) a observé que ceux qui s'attribuaient, à tort ou à raison, une faible capacité à réussir leurs matières scolaires avaient plus tendance à s'inquiéter de la transition à venir et étaient moins portés à entrevoir les aspects positifs pouvant en découler que ceux ayant une vision plus optimiste de leur compétence. Ces résultats concordent avec ceux de Denoncourt et al. (2004) dont l'étude conduite chez 793 élèves au printemps de leur sixième année du primaire a montré qu'un faible sentiment d'auto-efficacité des élèves était associé à plus d'anticipations négatives envers leur prochain passage au secondaire.

C'est dans la continuité de ces études que s'est inscrit le premier objectif de notre étude. Cherchant à approfondir cette question, nous avons interrogé des élèves durant le printemps de leur dernière année du primaire et avons examiné les liens entre la présence d'un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire et leurs anticipations envers leur passage au secondaire. Nos résultats confirment que plus les élèves présentaient alors un biais négatif, moins ils rapportaient d'anticipations positives et plus ils appréhendaient leur passage à l'école secondaire. Les conclusions de cette étude rejoignent celles de Van Ophuysen (2009) et de Denoncourt et al. (2004) et constituent dès lors un apport à ce courant de recherches cherchant à identifier les facteurs personnels des élèves opérant sur leurs attentes et appréhensions envers leur passage du primaire au secondaire.

Rappelons que la perception de sa compétence scolaire que l'élève construit découle, entre autres, du traitement qu'il fait des informations provenant de diverses sources et

portant sur ses expériences scolaires passées (Bandura, 2007). Au fil de ces dernières, l'élève en viendrait à intérioriser un schéma de soi d'apprenant qui peut être caractérisé par une sous-évaluation, une surévaluation ou une évaluation assez réaliste de sa compétence scolaire. Une fois intériorisé, ce schéma servirait de cadre de référence à partir duquel il sélectionne, analyse et interprète les informations subséquentes (Vaillancourt et al., 2014). Cette vision rejoint l'idée de Marcus et Nurius (1986) voulant que les personnes développent des schémas de soi propres à chaque domaine de compétence, schémas à partir desquels elles analysent ensuite les situations à venir afin de prédire et d'anticiper leurs futurs comportements dans le même domaine. Les résultats de Wargo (1999) vont dans le même sens et suggèrent qu'entretenir un schéma de soi social négatif nuit à la capacité de l'élève d'imaginer des expériences sociales positives suite à la transition au secondaire. La prise en compte du schéma de soi scolaire dans un contexte de transition permet de comprendre que lorsqu'il est négatif, il peut nuire à la capacité de l'élève à s'attarder aux aspects positifs de la transition à venir et à les envisager comme une possibilité.

Pour autant, le caractère corrélationnel de l'étude de cet essai, comme celui des études de Van Ophuysen (2009) et de Denoncourt et al. (2004), incite à la plus grande prudence. Dans l'état actuel des écrits scientifiques, il est impossible de statuer sur la direction du lien entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence et la valence des anticipations des élèves envers le secondaire. Ceci requerrait une étude longitudinale où le biais d'auto-évaluation serait mesuré durant quelques années précédant celle où les anticipations envers la transition seraient mesurées.

3.2 Biais d'auto-évaluation et transition au secondaire

Dans une recension des travaux ayant porté sur les biais d'auto-évaluation de compétence scolaire, Bouffard et ses collègues (2013) ont constaté qu'entretenir un

biais négatif de sa compétence scolaire est clairement préjudiciable pour l'élève, tant sur le plan de ses apprentissages que sur celui de son adaptation psychosociale. À noter que cette recension ne fait état d'aucune étude ayant examiné spécifiquement la nature des liens entre le biais négatif d'auto-évaluation chez l'élève et son adaptation aux défis associés à la transition à l'école secondaire. Sans qu'il s'agisse d'un objectif spécifique de la présente étude, les données recueillies quand les élèves ont été vus à la fin de leur dernière année du primaire et celles lorsqu'ils ont été revus au printemps de leur première année au secondaire ont permis d'examiner cette question.

Cet examen a permis de constater que l'adaptation au nouvel environnement scolaire de ceux présentant un biais négatif d'auto-évaluation en fin de primaire semblait plus difficile que celle de leurs pairs. Ainsi, ce biais négatif était lié à une estime de soi plus faible, une satisfaction de la relation avec les enseignants plus faible, un moins bon sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu, une perception d'une satisfaction moindre de leurs parents envers leur rendement scolaire, mais une anxiété d'évaluation plus élevée. Cependant, la mesure de biais d'auto-évaluation n'étant disponible qu'au moment où les élèves étaient en 6^e année du primaire, on ignore si et comment ce biais a pu évoluer au courant de leur première année au secondaire. Toutefois, l'utilisation d'un devis longitudinal variant d'une période de trois à cinq ans dans les études de Bouffard et ses collègues (Bouffard et al., 2011; Larouche, 2012; Vaillancourt et al., 2014) a permis d'observer une corrélation modérée dans le biais d'auto-évaluation ($r = .50$ environ) d'une année à l'autre, y compris entre la 6^e année du primaire et la première année du secondaire. Selon Vaillancourt et al. (2014), cette stabilité relative renforce l'idée que le biais d'auto-évaluation constitue un schéma cognitif dans l'évaluation de sa compétence scolaire.

Sur ce dernier point, Vaillancourt et Bouffard (2009) ont examiné les liens entre le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire, les attitudes

dysfonctionnelles et les erreurs cognitives chez 577 élèves de 5^e et de 6^e année du primaire. Les résultats indiquent que les élèves ayant un biais d'auto-évaluation négatif étaient plus susceptibles que les autres d'adopter des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite : cette dernière étant alors jugée obligatoire, ces élèves accordaient une importance excessive aux erreurs et aux échecs. Cette étude a montré que la combinaison d'un biais négatif et d'attitudes dysfonctionnelles envers la réussite s'accompagnait par ailleurs de biais eux aussi négatifs dans le traitement des informations positives. Ceci faisait en sorte que suite à un événement anodin, l'élève anticipait la survenue d'événements beaucoup plus graves et rapportait un sentiment de responsabilité exagéré lors de moins bons résultats d'équipe. Enfin, plus l'élève avait un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire, plus il avait tendance à faire d'erreurs cognitives lors du traitement des informations perçues de son environnement.

Considérant ces résultats, on peut se demander dans quelle mesure la présence d'un biais négatif a pu teinter la façon dont les élèves ont répondu aux mesures d'adaptation dans notre étude et être impliquée dans les scores plus faibles qu'ils ont rapportés. Dit autrement, l'adaptation réelle au secondaire des élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation pourrait être moins problématique que ce qu'indiquent les mesures d'adaptation. Cette hypothèse ne peut être exclue avec certitude. Cependant, certains auteurs ont fait appel à des tiers répondants, comme les parents et les enseignants, pour se prononcer sur l'adaptation scolaire de jeunes ayant un biais d'auto-évaluation (Akos & Galassi, 2004; Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Ces études ont montré que, tout en ignorant la présence d'un biais d'auto-évaluation chez les élèves, les adultes jugeaient moins positivement le fonctionnement scolaire et certaines caractéristiques psychologiques (adaptation, intégration sociale) de ceux ayant un biais négatif d'auto-évaluation. Ces résultats vont dans le sens de ceux rapportés par les élèves de la présente étude et, sans éliminer l'hypothèse d'une

possible « contamination » du jugement qu'ils rapportent sur leur adaptation dû à leur biais négatif, ils en atténuent l'importance.

En somme les résultats de notre étude soulignent, comme le suggèrent du reste les travaux ayant étudié les corrélats de la sous-évaluation de sa compétence scolaire, qu'entretenir un biais négatif s'accompagne de difficultés diverses dans le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, une période susceptible de taxer lourdement leurs ressources adaptatives (Bouffard & Narciss, 2011; Bouffard et al., 2013). Cependant, les élèves disposent aussi de certaines stratégies qu'ils peuvent mobiliser pour relever les défis associés à cette transition. Le deuxième objectif de cet essai consistait à examiner si des stratégies de résolution de problèmes utilisées par les élèves pouvaient agir comme médiateurs dans la relation entre leur biais d'auto-évaluation et leur adaptation au secondaire.

3.3 Stratégies de résolution de problèmes et transition au secondaire

Diverses études se sont intéressées au rôle médiateur des stratégies de résolution de problèmes dans la relation entre des caractéristiques personnelles ou des caractéristiques contextuelles et l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves (Bordwine & Huebner, 2010; Brisette et al., 2002; Downey et al., 2010; Kaplan & Midgley, 1999; MacCann et al., 2011; Van Dyke, 2010). Dans notre étude, sauf l'anxiété scolaire qui n'était pas corrélée avec les stratégies de résolution de problèmes, nos résultats confirment que celles-ci médient partiellement la relation entre le biais d'auto-évaluation des élèves et leur estime de soi, leur satisfaction de leur relation avec les enseignants, leur sentiment d'appartenance à la classe et leur perception de la satisfaction de leurs parents à l'égard de leur rendement scolaire. Ainsi, les résultats de cette étude ont permis de mettre en lumière la contribution

substantielle des stratégies de résolution de problèmes dans la diminution de l'impact d'une caractéristique individuelle, dans ce cas-ci le biais d'auto-évaluation des élèves à la fin du primaire, sur la façon dont ils s'adaptent à l'école secondaire.

En somme, notre étude suggère qu'au-delà de l'impact des anticipations envers le secondaire, les stratégies de résolution de problèmes jouent un rôle important dans la façon dont les élèves arriment leurs ressources adaptatives aux défis rencontrés lors d'une période développementale aussi cruciale qu'une transition scolaire. Plus encore, ces stratégies contribuent à réduire de manière conséquente la relation entre la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation et les difficultés d'adaptation des élèves à leur nouveau milieu. Cependant, rappelons que notre mesure de stratégies de résolution de problèmes adaptatives était composée de deux sous-catégories combinées en un même facteur, soient la résolution de problème autonome et la recherche d'aide. Nos résultats ont montré que l'utilisation de ce type de stratégies proactives était associée à une adaptation scolaire et psychosociale de meilleure qualité. Ceci suggère qu'aider les jeunes à développer et mobiliser leur répertoire de stratégies de résolution de problèmes pourrait être un moyen efficace de soutenir ceux et celles pour qui l'adaptation à l'école secondaire est problématique.

3.4 Limites et forces de l'essai

Comme la plupart des études, la nôtre comporte des faiblesses qui limitent la portée des résultats obtenus, mais également certaines forces qu'il importe de souligner.

Au nombre des limites, l'utilisation généralisée de mesures auto-rapportées et le problème de variance partagée que cela soulève doivent être évoqués. Toutefois, le but de cet essai doctoral était précisément d'examiner les biais dans la perception des élèves de leur propre compétence scolaire, la manière dont ils entrevoyaient leur

passage au secondaire et d'étudier leur jugement personnel quant à la façon dont ils s'étaient adaptés une fois la transition accomplie. Cette étude s'intéressant donc à des questions de perceptions et de ressentis, les élèves étaient sans conteste les mieux à même d'en témoigner. Du reste, dans une étude cherchant à connaître la capacité des enseignants à identifier les élèves ayant un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire, Fleury-Roy et Bouffard (2006) ont montré qu'ils en étaient généralement incapables. Ces auteures ont cependant constaté qu'ils évaluaient plus négativement la motivation et la participation en classe de ces élèves que celles des autres n'ayant pas un tel biais. Ceci suggère que les enseignants auraient pu être des informateurs bien éclairés pour se prononcer sur certains indices de l'adaptation des élèves et sur leur relation avec ces derniers. Il en est de même pour la satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire de leur enfant. Si cette information avait été recueillie chez les parents, il aurait alors été possible de la comparer à la perception rapportée par les élèves.

La nature normative de l'échantillon examiné dans la présente étude impose aussi une limite à la généralisation de nos conclusions. Notre échantillon était majoritairement composé d'élèves d'origine québécoise et provenant d'un milieu socio-économique moyen. Même si la recension des écrits de Mezulis, Abramson, Hyde, et Hankin (2004) a montré que la tendance au biais attributionnel consistant à s'attribuer la responsabilité de nos réussites et à rejeter celle de nos échecs est répandue dans la population en général, les auteurs ont observé que cette tendance variait selon l'âge, la provenance culturelle et la présence de certaines psychopathologies. Dans cette perspective, extrapoler nos conclusions à des élèves issus d'autres origines, appartenant à des milieux économiques plus précaires ou présentant des problématiques scolaires ou cliniques particulières serait imprudent.

Une autre limite concerne le caractère corrélationnel du devis de notre étude qui ne permet pas de statuer sur la direction des liens entre les variables examinées au deuxième temps de mesure. À titre d'exemple, est-ce le fait de s'être adapté adéquatement à la transition au secondaire qui facilite chez l'élève l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes adaptatives, ou est-ce au contraire la capacité de l'élève à déployer de telles stratégies qui favorise une adaptation réussie? En lien avec ceci, on se rappellera que les stratégies retenues dans cette étude étaient somme toute réduites et ne couvraient pas l'ensemble de celles comprises dans d'autres études. En outre, des stratégies généralement vues comme étant inadaptées comme le déni ou l'évitement n'ont pas non plus été explorées. Enfin, la formulation des énoncés relatifs aux stratégies demandait à l'élève de penser à des problèmes lui étant arrivés dernièrement, sans référence à ceux s'étant produits à l'école. On peut se demander si le fait d'avoir eu à répondre en fonction d'un problème scolaire aurait changé quelque chose dans l'étude du lien entre le biais d'auto-évaluation scolaire et l'adaptation scolaire. Pour toutes ces raisons, d'autres études seront nécessaires pour apprécier avec plus de précision le rôle des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation à la transition au secondaire d'élèves affectés par un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence.

Enfin, une autre limite est liée à l'utilisation d'un devis longitudinal dans lequel chacune des variables n'a été examinée qu'à un seul temps de mesure. Le devis de notre étude, couvrant une période de deux ans, a permis d'observer une direction des liens entre le biais d'auto-évaluation de l'élève à la fin de l'école primaire, et les stratégies de résolution de problèmes et les mesures d'adaptation chez les élèves du secondaire. Toutefois, comme l'ont montré Bouffard et ses collègues (Bouffard et al., 2011; Larouche, 2012; Vaillancourt et al., 2014), le biais d'auto-évaluation des élèves évolue selon différentes trajectoires développementales et la corrélation entre deux années adjacentes de mesure est d'environ .50. Autrement dit, il est fort probable que

plusieurs élèves aient eu en première secondaire un biais d'auto-évaluation identique ou très semblable à celui qu'ils avaient déjà à la fin de leur 6^e année du primaire. Ces constats nous incitent donc à la plus grande prudence quant à la direction du lien entre le biais en 6^e année du primaire et les mesures prises en secondaire un. Notons cependant que ce devis longitudinal a permis d'étudier la problématique du biais d'auto-évaluation de sa compétence scolaire des élèves dans le contexte particulier de la transition du primaire au secondaire. À notre connaissance, ceci n'avait encore jamais été fait dans cette optique précise.

En dépit de ces limites, le présent essai comporte certaines forces, dont la présence de deux cohortes d'élèves dont les analyses préliminaires ont montré l'équivalence sur la plupart des mesures. Ceci a permis de les regrouper et de produire ainsi un échantillon de bonne taille avec une représentation relativement semblable des garçons et des filles. Les analyses préliminaires ont aussi permis de constater, à l'instar des autres études dans le domaine, l'absence de différence dans le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire des garçons et des filles

Un autre point positif à souligner est l'utilisation d'un score résiduel continu de la régression du score de perception de compétence scolaire sur le score d'habiletés mentales. Cette procédure de détermination du biais a permis de pallier le problème du point de coupure arbitraire souvent utilisé dans les études portant sur ce phénomène (Bouffard, Vezeau, Chouinard, et al., 2006; McCall, Beach, & Lau, 2000). Cette méthode, la plus répandue de nos jours (Bouffard et al., 2013), est d'ailleurs conforme aux recommandations de Owens et al. (2007) et de Robins et Beer (2001). Dans un article récent portant sur les différences méthodologiques dans les études sur le biais d'auto-évaluation de compétence sociale, Stephens, Kistner, et Lynch (2015) ont aussi conclu que l'utilisation d'un score résiduel était appropriée.

L'examen de trois dimensions de l'adaptation des élèves à l'école secondaire constitue, selon nous, un autre point positif de cet essai. Toutefois, leur mesure s'étant limitée à l'étude de cinq indicateurs d'adaptation, nous admettons sans peine que cet examen revêt un caractère sommaire de ce que peut être l'adaptation réelle des élèves durant leur transition à l'école secondaire.

Enfin, cette étude a le mérite d'être la première à s'être attardée aux liens entre divers aspects de la transition primaire-secondaire des élèves et la nature d'un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire. L'examen de ces relations, dès la fin de l'école primaire, et de nouveau à la fin de la première année du secondaire, nous a permis d'observer l'effet délétère d'un biais négatif sur la façon dont les élèves envisagent la transition à venir, sur leur utilisation de stratégies de résolution de problèmes et sur la façon dont ils s'adaptent à leur nouveau milieu.

3.5 Avenues de recherches futures

Les limites énumérées dans la section précédente sont autant de sources d'inspiration pour des études à venir. Nous nous contenterons ici de n'en proposer que quelques-unes.

Comme nous l'avons rappelé, la mesure du biais d'auto-évaluation n'était disponible que pour l'année précédant la transition. La question que ceci soulève est de savoir si ce biais était toujours le même l'année suivante. À défaut de connaître la réponse, on ne peut savoir si la mesure du biais à la fin du primaire prédit vraiment l'adaptation l'année suivante. Une étude longitudinale comportant quelques temps supplémentaires de mesure du biais permettrait de répondre à cette question.

Comme nous l'avons noté, les parents et les enseignants pourraient être mis à contribution comme informateurs de l'adaptation scolaire du jeune à sa nouvelle école secondaire. Ces adultes pourraient aussi rapporter le type de soutien qu'ils offrent au jeune pour faciliter son adaptation, permettant ainsi d'avoir un tableau plus général des ressources favorisant l'adaptation des jeunes. Dans ce même esprit, un éventail plus large de stratégies de résolution de problèmes pourrait être proposé. Elles pourraient inclure des variables adaptatives et d'autres inadaptées, les deux types de stratégies étant aussi formulées de manière à référer directement à des situations problématiques survenant à l'école. Cette façon de faire pourrait permettre de mieux apprécier le rôle médiateur de ces stratégies dans la relation entre le biais d'auto-évaluation et l'adaptation.

Nous avons aussi critiqué le caractère peu exhaustif des indices d'adaptation examinés dans cette étude. Il va sans dire que des indices supplémentaires pourraient être considérés dans une étude future et inclure des variables d'engagement cognitif, comportemental et affectif. Idéalement, la première mesure de ces variables devrait avoir lieu quand l'élève est en fin de primaire et être reprise à différents moments de sa première année au secondaire, puis l'année suivante. L'adaptation à un nouveau milieu ne se réalise sans doute pas soudainement mais s'installe plus probablement au fil du temps. Disposer de plusieurs points de mesure pourrait dès lors permettre de mieux saisir cette progression et d'entrevoir si les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation présentent des particularités dans la manière et le rythme auquel ils arrivent à s'adapter.

3.6 Implications et retombées pratiques

Dans leur revue de littérature, Symonds et Galton (2014) ont observé des liens évidents entre les besoins fondamentaux des enfants (dont celui de se sentir

compétent), l'environnement scolaire et leur développement psychologique. Depuis plusieurs années, nombre de mesures ont été mises en place par les directions d'écoles pour essayer de limiter les impacts nocifs de la transition du primaire au secondaire sur le vécu scolaire des élèves (Topping, 2011). Ainsi, certaines écoles vont chercher à faciliter l'échange d'informations entre les intervenants du primaire et du secondaire, d'autres vont offrir des séances d'informations, certaines mettent en place un calendrier de visites d'élèves de 6^e année dans leur future école ou encore un système de mentorat qui sera déployé lors de leur entrée au secondaire. Toutefois Jindal-Snape et Miller (2008) soutiennent que ces interventions sont surtout d'ordre organisationnel ou administratif, alors que les élèves et leurs parents sont davantage centrés sur les besoins individuels des jeunes et soucieux des difficultés socio-affectives et personnelles qu'ils peuvent vivre lors de la transition.

Parmi divers programmes de transitions scolaires implantés aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Angleterre, Andrews et Bishop (2012) soulignent que ceux semblant les mieux adaptés et compréhensifs face aux besoins des jeunes utilisent une approche multimodale afin de préparer les élèves au passage d'une école à une autre. Deux caractéristiques importantes et communes à ces programmes concernent, d'une part, l'implication de l'élève et des agents sociaux significatifs présents lors de la transition tels que leurs parents et leurs enseignants, et d'autre part l'application longitudinale de ces programmes permettant de couvrir les mois précédents la transition et ceux consécutifs à celle-ci. L'étude réalisée dans le cadre de cet essai a pu, quant à elle, mettre en évidence que le biais négatif d'auto-évaluation et les stratégies de résolution de problèmes utilisées par les élèves jouent un rôle dans la façon dont ils s'adaptent à leur transition au secondaire. En ce sens, il nous semble qu'une des façons de répondre au réel besoin des élèves serait de travailler à améliorer les perceptions de compétence scolaire de ceux et celles où elles sont problématiques et les aider à acquérir des stratégies de résolution de problèmes adaptatives.

Ainsi, dans un premier ordre d'idées, une piste d'action viserait à permettre aux élèves de développer des perceptions de compétence scolaire plus positives. Une première façon de le faire serait d'abord d'aider les enseignants à mieux reconnaître les élèves aux prises avec un biais négatif d'auto-évaluation ce dont ils sont généralement incapable de faire (Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Cependant, puisqu'ils semblent meilleurs pour identifier les caractéristiques observables du biais négatif, les aider à prendre conscience que ces caractéristiques peuvent signaler la présence d'un tel biais chez les élèves pourrait être un atout.

Dans la même veine, il serait important que les adultes, parents et enseignants, prennent conscience du rôle qu'ils peuvent eux-mêmes jouer dans le développement des biais d'auto-évaluation chez les enfants. La façon dont ils leurs transmettent les rétroactions relatives à leur compétence scolaire et le soutien inconditionnel ou non qu'ils accolent à leur réussite interviennent dans le développement de perceptions de soi plus positives des jeunes et dans leur capacité à s'adapter aux défis de la vie scolaire (Côté & Bouffard, 2011; V. Dubois, 2010; Harter, 1992; Symonds & Galton, 2014).

Cependant, si on veut amener les adultes à soutenir les jeunes dans le développement d'une perception de compétence positive, encore faut-il qu'ils jugent que cette dernière est vraiment souhaitable. Or, ceci n'est pas le lot de tous, beaucoup s'en faut. Dans une étude récente de Lévesque-Guillemette, Bouffard, Vezeau, Marquis-Trudeau, et Côté (août, 2015), les auteures ont rapporté que des 416 étudiants et étudiantes en formation initiale des maîtres interrogés, 54% considéraient qu'il était préférable que les élèves sous-évaluent plutôt que surévaluent leur compétence. Dans une autre étude chez 512 autres étudiants et étudiantes aussi en formation initiale des maîtres, Lévesque-Guillemette, Bouffard, Vezeau, Marquis-Trudeau, et Côté (avril,

2016) ont constaté que leur sentiment d'auto-efficacité pour œuvrer auprès d'élèves sous-évaluant leur compétence était plus faible que pour ceux qui la surévaluent. Même ceux se jugeant plus efficaces pour œuvrer auprès d'élèves sous-évaluant leur compétence rapportaient des caractéristiques personnelles et de fonctionnement scolaire de ces élèves moins positives que celles des élèves surévaluant leur compétence. Une étude est actuellement en cours auprès d'enseignants en exercice pour vérifier si les résultats chez leurs jeunes collègues encore en formation valent aussi pour eux. Une chose est certaine, pour amener des enseignants à aider les élèves ayant une vision pessimiste de leurs compétences, il est indispensable qu'ils réalisent comment cette dernière nuit à leur bon fonctionnement.

Dans un deuxième ordre d'idées, l'étude de cet essai a mis en évidence le rôle des stratégies de résolution de problèmes dans l'adaptation des élèves lors de leur passage à l'école secondaire. Ceci souligne, à notre avis, l'importance d'outiller les jeunes afin qu'ils acquièrent des stratégies de résolution de problèmes plus adaptatives bien avant que la transition ait lieu. En accord avec les recommandations d'Andrews et Bishop (2012), ceci pourrait être fait durant la dernière année de l'école primaire avec l'aide des enseignants. À cet effet, le programme québécois *Carte routière envers le secondaire* a été élaboré afin de faciliter la transition primaire-secondaire des élèves. Accessible sur Internet, les nombreux outils sont destinés à la fois aux élèves, à leurs parents, aux enseignants du primaire, aux directions d'écoles et autres intervenants, et portent, entre autres, sur la reconnaissance des anticipations envers le secondaire et la gestion des émotions qui en découlent, l'identification d'un réseau de soutien social, des mesures de soutien à l'autonomie de l'élève, des exercices de visualisation positive, ainsi que l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes adaptatives telles que la recherche d'aide auprès d'élèves plus âgés ou d'enseignants, et diverses stratégies de résolution de problèmes autonomes centrées sur la gestion du temps, les défis organisationnels liés à la transition, ou encore la planification de la transition en

tant que telle (Sabourin, Ruel, Moreau, Lehoux, & Julien-Gauthier, 2012). Entretenir des anticipations négatives, entrevoir des difficultés à venir n'est pas nécessairement un handicap. Dans la mesure où l'élève est bien outillé, dispose de bonnes stratégies de résolution de problèmes, entrevoir les difficultés à venir peut lui permettre d'être mieux préparé à les affronter lorsqu'elles surviennent.

3.7 Conclusion

Depuis plusieurs années, nombre de chercheurs ont souligné l'importance d'une évaluation de soi positive dans le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves. En contrepartie, avoir une perception négative de sa compétence a été associé à de nombreux effets délétères sur le vécu et l'avenir scolaires des élèves. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire, souvent considéré comme une période charnière dans le cursus scolaire des élèves, comporte quant à lui des défis auxquels se juxtaposent de nombreux bouleversements dans la vie des jeunes. L'étude réalisée dans le cadre de cet essai souligne que le biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire est non seulement nocif pour le parcours scolaire des élèves, mais qu'il le demeure lors de la transition au secondaire. Cette étude met également en évidence l'importance de soutenir les élèves bien avant leur arrivée à l'école secondaire, du moins durant la dernière année de leur école primaire. Ce soutien apparaît d'autant plus important chez les élèves qui s'évaluent négativement, à tort ou à raison, et les outiller pour agrandir et consolider leur répertoire de stratégies de coping apparaît comme une bonne façon de les aider.

APPENDICE A

A.1	Lettre d'approbation du comité d'éthique.....	100
A.2	Lettre de présentation du projet de recherche.....	101
A.3	Formulaire de consentement des parents d'élèves.....	102

A.1 Lettre d'approbation du comité éthique



Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8
Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

No. R2-040954

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Thérèse Bouffard

Département ou École : Psychologie

Titre du projet : «*Corrélatifs individuels et familiaux dans les biais d'évaluation de sa compétence*».

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Sébastien Côté, Marie-Hélène Fleury-Roy, Marie-Noëlle Larouche, Valérie Dubois, Marie-Ève Vaillancourt, Geneviève Marcotte et Fanny Cottin, étudiants au doctorat en psychologie; Émilie Sarrat-Vézina, étudiante au baccalauréat (thèse d'honneur).

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

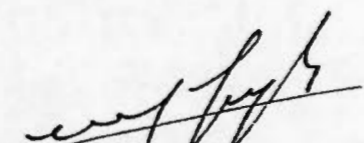
Le présent certificat est valide jusqu'au 31 mars 2007.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Professeur, Département de kinanthropologie
Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines
René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité
Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité
Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques
Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie
Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

6 mars 2006

Date


Joseph Josy Lévy
Président du Comité

A.2 Lettre de présentation du projet de recherche

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Chers parents,

Au cours des deux dernières années, votre enfant a participé, grâce à votre consentement, à une étude portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Dans le cadre de cette étude, plus de 850 élèves ont été rencontrés durant les heures régulières de classe afin de les questionner sur leurs perceptions de compétence scolaire, leurs habiletés scolaires et différentes caractéristiques de leur personnalité. Nous avons observé qu'une proportion d'environ 15 à 20 % d'élèves sous-estiment leur compétence et que ceci affecte leur motivation scolaire. Il a été possible de déceler, chez ces enfants, des caractéristiques particulières pouvant influencer leurs perceptions de compétence. Les résultats ont fait l'objet d'une présentation auprès d'un comité de recherche du Ministère de l'Éducation qui subventionne ce travail. Cette présentation a suscité le plus grand intérêt des personnes présentes, et elles ont souligné avec insistance l'importance de poursuivre ce projet pour les trois prochaines années. À la fin de l'étude, les élèves de 5^e et 6^e année seront alors en 1^{re} et 2^e année du secondaire.

Pour la suite du projet, nos objectifs plus spécifiques sont 1) d'approfondir notre compréhension de l'évolution des liens entre certaines caractéristiques des élèves et leurs perceptions de compétence, et 2) de vérifier les effets du passage au secondaire, une étape jugée cruciale dans le cheminement scolaire, sur les perceptions des élèves (attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, valeur accordée aux matières, etc.). Les élèves dont les parents acceptent qu'ils participent seront vus en groupe durant les heures régulières de classe. Ils répondront à des questionnaires portant sur les variables mentionnées ci-haut lors d'une rencontre d'environ 75 minutes ou de deux rencontres de 40 minutes chacune. Les élèves seront revus à la même période pour les deux années à venir pour le suivi longitudinal. Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses. Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Nous sommes convaincues de l'importance cruciale de ce projet de recherche. Nous vous saurons gré de signifier votre accord ou désaccord à la participation de votre enfant en signant et retournant à l'école le formulaire de consentement ci-joint. Seuls les élèves dont nous aurons le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit votre décision, nous vous remercions du temps pris à considérer notre demande.

Marie-Hélène Fleury-Roy, B.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure, chercheure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste : 3976

A.3 Formulaire de consentement des parents d'élèves**Formulaire de consentement (à retourner à l'école)**

Nom de l'enfant :

Date de naissance :

Numéro de téléphone à la maison :

École fréquentée :

Nom du professeur :

L'année prochaine, mon enfant fréquentera la même école :☐ OUI☐ NON :

(nom de l'école prévue)

NOUS AVONS PRIS CONNAISSANCE DES CONDITIONS DE CETTE**RECHERCHE ET NOUS ACCEPTONS** que notre enfant participe aux cinq temps prévus (années scolaires 2001-2002 à 2005-2006) et que l'école transmette aux chercheurs ses résultats scolaires de fin d'année.☐ OUI☐ NON

Nom du parent ou du tuteur :

Signature du parent ou du tuteur :

APPENDICE B

Mesures prises chez les élèves en 6^e année du primaire

B.1	Perceptions de compétence scolaire.....	104
B.2	Anticipations envers le secondaire.....	105

Mesures prises chez les élèves au secondaire

B.3	Anxiété scolaire	108
B.4	Estime de soi.....	109
B.5	Satisfaction de la relation pédagogique.....	110
B.6	Sentiment d'appartenance à la classe.....	111
B.7	Satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire.....	112
B.8	Stratégies de résolution de problèmes.....	113

Mesures prises chez les élèves en 6^e année du primaire

B.1 Perceptions de compétence scolaire

- Comprend cinq énoncés (le score des énoncés 1, 2 et 4 doit être inversé)

Consigne : Choisis la figure qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à la description de l'élève dont on parle dans chaque énoncé.

TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi		UN PEU comme moi	TOUT À FAIT comme moi
-----------------------------------	---------------------------	--	---------------------------	-----------------------------------

	<i>Certains élèves...</i>				<i>D'autres élèves...</i>		
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sont très bons à l'école.	MAIS	ne sont pas très bons à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pensent qu'ils sont aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge.	MAIS	ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	oublient souvent ce qu'ils apprennent.	MAIS	se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	réussissent très bien leurs travaux scolaires.	MAIS	ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.	MAIS	arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.2 Anticipations envers le secondaire

➤ Le questionnaire se divise en 2 sous-échelles

- La première sous-échelle comprend les 17 énoncés concernant les anticipations positives

Consigne : En sixième année, des élèves se font toutes sortes d'idées sur comment ce sera l'année suivante quand ils seront au secondaire. Certaines de ces idées sont positives et font qu'ils ont hâte d'arriver à l'école secondaire. D'autres sont négatives et sont des peurs ou des inquiétudes que les élèves ont quand ils pensent au secondaire.

Dans chacune des questions qui suivent, encercle le chiffre de 1 à 5 qui dit à quel point c'est une chose à laquelle tu t'attends quand tu penses à l'an prochain en secondaire 1.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	Beaucoup
1	2	3	4	5

JE PENSE QUE...

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ...les travaux et les examens feront plus appel à notre intelligence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | ...j'aurai la chance de me faire de nouveaux(elles) amis(es). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | ...les professeurs seront plus justes envers tous les élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | ...il y aura peut-être plus de règles, mais elles seront plus claires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | ...les façons d'enseigner et les activités proposées en classe seront plus variées (projets plus importants, travaux en grande équipe, ateliers, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | ...il y aura plus de moments et de locaux pour rencontrer les amis(es) en dehors des cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | ...il y aura plus de professeurs donc plus de chances d'en avoir que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8. | ...il y aura plus d'adultes responsables pour surveiller qu'il n'arrive rien de grave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | ...les cours et les travaux seront plus intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | ...il y aura un plus grand choix de personnes avec qui faire des activités que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | ...les professeurs nous traiteront comme des personnes responsables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | ...il y aura un plus grand choix d'activités parascolaires et sportives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | ...j'aurai la chance d'apprendre de nouvelles matières. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | ...les professeurs vont donner des cours plus intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | ...il y aura plus d'adultes qui seront là pour nous aider quand on a des difficultés personnelles ou scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | ...bien comprendre ce qu'on nous apprend sera plus important que juste apprendre par cœur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | ...les professeurs expliqueront mieux leur matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- La seconde sous-échelle comprend 25 énoncés concernant les anticipations négatives

Consigne : Dans les questions qui suivent, tu dois indiquer à quel point chacun des énoncés représente une peur ou une inquiétude pour toi quand tu penses à l'an prochain en secondaire 1.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	Beaucoup
1	2	3	4	5

J'AI PEUR...

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ...que les travaux et les devoirs à faire soient vraiment difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | ...d'avoir de la difficulté à me faire des nouveaux amis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | ...que les professeurs soient trop sévères sur la discipline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | ...de faire rire de moi par les plus vieux parce que je serai dans les plus jeunes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 5. | ...qu'il y ait beaucoup plus de travaux et de devoirs à faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | ...qu'il y ait beaucoup plus de règles compliquées à suivre dans l'école et dans la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | ...de perdre mes ami(e)s actuel(le)s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | ...d'avoir de la difficulté à bien planifier tout ce qu'il y aura à faire avec plusieurs matières différentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | ...que les professeurs s'intéressent moins à chacun des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | ...qu'il n'y ait pas assez de surveillance de la part des adultes de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | ...que les élèves plus vieux me forcent à faire des choses que je ne veux pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | ...d'avoir de moins bonnes notes qu'au primaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | ...de me faire voler mes choses par d'autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | ...qu'il soit plus gênant d'aller parler avec les professeurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | ...de ne pas me sentir chez moi dans ma nouvelle école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | ...qu'il y ait des chicanes et de la bataille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | ...d'avoir de la difficulté à être parmi les meilleurs de la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | ...d'être gêné(e) de parler aux autres élèves que je ne connais pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | ...d'avoir de la difficulté à m'adapter à plusieurs professeurs différents. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | ...qu'il soit plus gênant de se faire poser des questions par le professeur en classe si je ne suis pas capable d'y répondre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | ...de n'avoir personne avec qui me tenir pendant les moments libres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | ...de ne pas trouver mes locaux à temps pour les cours et de me perdre dans l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | ...d'avoir de la difficulté à comprendre dans certaines matières. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | ...de me faire menacer ou attaquer par d'autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | ...d'avoir de la difficulté à m'adapter à l'école secondaire parce qu'il y aura trop de changements en même temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Mesures prises chez les élèves au secondaire

B.3 Anxiété scolaire

- Comprend 4 énoncés (le score des énoncés 1 et 4 doit être inversé)

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Ce jeune...

1. se sent calme ou confiant quand il a un examen.	1	2	3	4
2. se sent mal quand il a un examen.	1	2	3	4
3. est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.	1	2	3	4
5. n'est pas stressé durant les examens.	1	2	3	4

B.4 Estime de soi

- Comprend 5 énoncés (le score de l'énoncé 3 doit être inversé)

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Ce jeune...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. ne pense pas qu'il y a des choses en lui qu'il changerait même s'il le pouvait. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. est certain qu'il est une bonne personne. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. souhaiterait être différent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. est sûr qu'il se comporte correctement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. aime bien sa façon de se comporter. | 1 | 2 | 3 | 4 |

B.5 Satisfaction de la relation pédagogique

- Comprend 11 énoncés (le score de l'énoncé 5 doit être inversé)

Consigne : Dis à quel point les énoncés suivants décrivent bien ce que tu vis dans ton école cette année.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Pas mal en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Pas mal d'accord	Tout à fait d'accord

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Les cours et les travaux sont plus intéressants qu'au primaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Les professeurs sont capables de bien expliquer leur matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. J'ai la chance d'apprendre de nouvelles matières cette année. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Les professeurs sont justes envers tous les élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Les professeurs se moquent des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Les façons d'enseigner et les activités proposées en classe sont variées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Les professeurs nous font sentir qu'ils sont là pour nous aider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Les idées des élèves sont écoutées et prises en considération. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Les professeurs traitent tous les élèves avec respect. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Les professeurs sont attentifs à nos progrès personnels. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Pour la plupart des professeurs, que les élèves comprennent bien est plus important que juste apprendre par cœur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

B.6 Sentiment d'appartenance à la classe

➤ Comprend 6 énoncés

Consigne : Dis à quel point les énoncés suivants décrivent bien ce que tu vis dans ton école cette année.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Pas mal en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Pas mal d'accord	Tout à fait d'accord

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. J'aime le groupe avec qui je suis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. J'espère rester dans le même groupe l'année prochaine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Je me sens à l'aise avec les autres de ma classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. J'ai vraiment le sentiment de faire partie de mon groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Je sens que j'ai de la valeur pour les autres de mon groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Si j'en ai besoin, je peux compter sur les élèves de mon groupe pour m'aider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

B.7 Satisfaction des parents à l'égard du rendement scolaire

- Comprend 2 énoncés (le score de l'énoncé 2 doit être inversé)

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Ce jeune...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. a des parents qui sont satisfaits de ses efforts à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. a des parents qui ne sont pas fiers de ses résultats à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |

B.8 Stratégies de résolution de problèmes

➤ Comprend 9 énoncés

- 4 énoncés mesurent la recherche d'aide

Consigne : Il arrive à tous les jeunes un jour ou l'autre d'être confrontés à des problèmes ou des situations qui les préoccupent beaucoup. Tous n'utilisent pas nécessairement les mêmes moyens pour essayer de résoudre leurs problèmes. Repense à des problèmes qui te sont arrivés dernièrement et indique pour chacun des moyens qui suivent la fréquence à laquelle tu l'as utilisé pour les résoudre.

	1	2	3	4
	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
1. J'ai essayé de trouver quelqu'un à qui le problème était déjà arrivé pour en parler avec lui.	1	2	3	4
2. J'ai demandé conseil à une autre personne à propos de ce que je devais faire.	1	2	3	4
3. J'ai partagé mes sentiments à propos du problème avec une autre personne.	1	2	3	4
4. J'ai consulté des personnes différentes pour avoir plusieurs opinions.	1	2	3	4

- 5 énoncés mesurent la résolution autonome du problème

Consigne : Il arrive à tous les jeunes un jour ou l'autre d'être confrontés à des problèmes ou des situations qui les préoccupent beaucoup. Tous n'utilisent pas nécessairement les mêmes moyens pour essayer de résoudre leurs problèmes. Repense à des problèmes qui te sont arrivés dernièrement et indique pour chacun des moyens qui suivent la fréquence à laquelle tu l'as utilisé pour les résoudre.

1	2	3	4	
Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	
1. J'ai pensé au problème et j'ai essayé de trouver des solutions.	1	2	3	4
2. J'ai fait un plan pour résoudre mon problème et je l'ai suivi.	1	2	3	4
3. J'ai repensé aux choses que je pouvais faire pour résoudre mon problème.	1	2	3	4
4. J'ai essayé de trouver différentes solutions à mon problème.	1	2	3	4
5. J'ai trouvé ce que je devais faire pour régler mon problème et je l'ai fait.	1	2	3	4

RÉFÉRENCES

(Introduction et discussion générale)

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 5-120. doi: 10.2307/1166156
- Akos, P. (2002). Student Perceptions of the Transition from Elementary to Middle School. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Anderman, E. M., & Kimweli, D. M. (1997). Victimization and safety in schools serving early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 17(4), 408-438. doi: 10.1177/0272431697017004004
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational research*, 64(2), 287-309. doi: 10.3102/00346543064002287
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research & Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. doi: 10.1006/ceps.1996.0926

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. doi: 10.1016/s0883-0355(00)00020-3
- Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe. *Middle School Journal*, 44(1), 8-14. doi: 10.1080/00940771.2012.11461834
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Aydın, K. B. (2010). Strategies for coping with stress as predictors of mental health. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 534-548.
- Bailey, G., Giles, R. M., & Rogers, S. E. (2015). An investigation of the concerns of fifth graders transitioning to middle school. *RMLE Online*, 38(5), 1-12. doi: 10.1080/19404476.2015.11462118
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179-189. doi: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066x.44.9.1175

- Bandura, A. (1991). Theories of Cognitive Self-Regulation Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in changing societies* (Vol. xv, pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2003). Analyse développementale de l'efficacité personnelle. Dans A. Bandura (Éd.), *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (pp. 245-319). Paris, France: Ouvertures psychologiques - Editions De Boeck Université.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.2307/1131888
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. doi: 10.1177/0743558403258113
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bédard, K., Bouffard, T., & Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: The mediating role of social

support. *Journal of Adolescence*, 37(6), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.004

Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x

Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 123-142. doi: 10.1207/s15327795jra0501_6

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi: 10.1016/s0022-4405(96)00029-5

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934

Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J., & Bean, J. A. (2006). Self-esteem in adolescent females. *Journal of Adolescent Health*, 39(4), 501-507. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.03.010

Blair, C. (2007). Transition vers l'école : Commentaires sur Ladd et Stipek. *Préparation à l'école* (pp. 28-31).

Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 105-120. doi: 10.1177/027243168331008

Boislard, M.-A., & Poulin, F. (2002). *Les inquiétudes que vivent les élèves de 6e année face au passage à l'école secondaire*. Communication présentée au XXIVe congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.

Bordwine, V. C., & Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child indicators research*, 3(3), 349-366. doi: 10.1007/s12187-010-9063-5

- Bouchard, S., Gervais, J., & Gagnier, N. (2003). *Évaluation d'un programme de prévention primaire des troubles d'anxiété pour les enfants de 9 à 12 ans : les trucs de Dominique - Rapport de recherche*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais, Direction de la santé publique, Gatineau, Québec.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134. doi: 10.1006/jecp.1993.1028
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. [Feelings of self-efficacy and exercise of self-regulatory processes in college students.]. *International Journal of Psychology*, 23(4), 409-431. doi: 10.1080/00207598808247776
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European journal of psychology of education*, 16(4), 589-604. doi: 10.1007/BF03173199
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31-46. doi: 10.1016/j.lindif.2003.07.001
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38. doi: 10.1080/03055690303270
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186. doi: 10.1348/00070990360626921
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 321-330. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01294.x

- Bouffard, T., & Narciss, S. (2011). Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence : introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 205-208. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.001
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182 (2013), 117-140. doi: 10.4000/rfp.4020
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162. doi: 10.1037/h0087167
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20. doi: 10.4000/rfp.61
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., Marcotte, G., & Dubois, V. (2005). *Children's negative bias in self-evaluation*. Proceedings of the 3rd International Biennial Self Research Conference, pp. 90-94. (Accessible à <http://self.uws.edu.au>).
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(2011), 221-229. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.003
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire: Différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409. doi: 10.3917/enf.584.0395
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life

- transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Brockner, J. (1983). Low self-esteem and behavioral plasticity: Some implications. Dans L. Wheeler & P. Shaver (Éds.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 4, pp. 237-271). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for Children and Youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2), 195-214. doi: 10.1016/0193-3973(92)90029-h
- Bunke, V. L. (1999). *Children's and adolescents' use of approach and avoidant coping strategies: The relationship with psychosocial adjustment*. Unpublished thesis. The University of Georgia, Athens, GA, United States.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295x.106.4.676
- Butler, R. (2005). Competence Assessment, Competence, and Motivation between Early and Middle Childhood. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 202-221). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. Dans R. F. Baumeister (Éd.), *Self-esteem, the puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York, USA: Springer.
- Cantin, S. (2003). *Changements dans le réseau de soutien social et la perception de soi des élèves lors de la transition scolaire primaire-secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289

- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. / Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Carayon, S., & Gilles, P. Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle*(34/2), 165-189. doi: 10.4000/osp.463
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., . . . Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 375-390. doi: 10.1037/0022-3514.65.2.375
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of clinical child psychology*, 21(1), 47-59. doi: 10.1207/s15374424jccp2101_8
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1994). Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. *Prevention in Human Services*, 10(2), 59-81. doi: 10.1300/j293v10n02_05
- Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832. doi: 10.1037/a0027183
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. doi: 10.1016/s0022-4405(97)00051-4
- Cocoradă, E., & Mihalașcu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 188-192. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.109

- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47-85. doi: 10.1006/drev.1997.0448
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin, 127*(1), 87-127. doi: 10.1037/0033-2909.127.1.87
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A., & Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology, 25*(4), 550. doi: 10.1037/0012-1649.25.4.550
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology, 56*(3), 405-411. doi: 10.1037/0022-006x.56.3.405
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development, 58*(5), 1297-1307. doi: 10.2307/1130622
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Éds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied psychology, 61*(3), 137-145. doi: 10.1016/j.erap.2011.05.003
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record, 103*(4), 548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development, 30*(3), 277-287. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.02.002

- Davies, J., & Brember, I. V. Y. (1999). Reading and Mathematics Attainments and Self-esteem in Years 2 and 6 - an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25(2), 145-157. doi: 10.1080/03055699997873
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. Thèse de Doctorat non-publiée. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V., & McIntyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71-89. doi: 10.7202/011770ar
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29. doi: 10.1080/00049530903312873
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-Esteem and Adjustment in Early Adolescence: A Social-Contextual Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583. doi: 10.1023/a:1022831006887
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. Thèse de doctorat non-publiée. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dupras, G., & Bouffard, T. (2011). Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones – ÉMCESA. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(2), 89-99. doi: 10.1016/j.erap.2010.10.001
- Eastman, S. R. (2000). Individual differences and perception of school environment as predictors of motivation during school transition. *Dissertation Abstract International*, 61(12-A), 4671.

- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*(1), 33-54. doi: 10.1016/0193-3973(91)90029-4
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and Women's Achievement-Related Decisions. *Psychology of Women Quarterly, 11*(2), 135-172. doi: 10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L., & Hernandez Jozefowicz, D. M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. Dans J. Schulenberg, J. L. Maggs & K. Hurrelmann (Éds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-321). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans R. E. Ames & C. Ames (Éds.), *Research on motivation and education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York, NY, United States: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. Dans R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Éds.), *From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development: An annual book series* (Vol. 2, pp. 134-155). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. Dans J. H. Nicholls (Éd.), *The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage Environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066x.48.2.90
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early

adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 283-310. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. J., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574. doi: 10.1086/461740

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed *Handbook of child psychology, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. Dans S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Éds.), *Handbook of children's coping* (pp. 41-70). New York, US: Springer.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.18

Faircloth, B. S. (2009). Making the most of adolescence harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321-348. doi: 10.1177/0743558409334248

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2nd ed.)*. New York, NY, England: Mcgraw-Hill Book Company.

Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European journal of psychology of education*, 21(2), 149-161. doi: 10.1007/bf03173574

Forsythe, C. J., & Compas, B. E. (1987). Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11(4), 473-485. doi: 10.1007/bf01175357

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et

- scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi: 10.1037/h0087232
- Fouracre, S. (1993). *Pupils' Expectations of the Transition from Primary to Secondary School*. Edinburgh: Research in Education, the SCRE Centre: Research Briefing no. 53.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non-publiée. Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique.
- Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D., Leo, E., & Jackson, C. (1998). *Motivating the difficult to teach*. New York, NY, US: Longman/Addison Wesley Longman.
- Gonzales, N. A., Tein, J.-Y., Sandler, I. N., & Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 372-395. doi: 10.1177/0743558401164005
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768-776. doi: 10.1037//0012-1649.32.4.768

- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school: Spotlight 39*. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Griffith, M. A., Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 183-204. doi: 10.1023/a:1005104632102
- Grills-Tauechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(5), 493-513. doi: 10.1080/10615800903494127
- Guilbert, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire*. psychology. Unpublished master dissertation. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.02.014
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 423-433. doi: 10.1207/s15374424jccp2704_6
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64. doi: 10.1159/000271574
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi: 10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640

- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Éd.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando, FL: Academic Press.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. G. Greenwald (Éds.), *Psychological Perspectives on the Self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Manuel non publié, Université de Denver, CO, United States.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian (Éds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, USA: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Éds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development*, (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations (2nd. ed)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982. doi: 10.2307/1129772
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, 71(6), 1027-1058. doi: 10.1111/1467-6494.7106006

- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. S. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807. doi: 10.3102/00028312029004777
- Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. doi: 10.1353/mpq.2004.0012
- Herman-Stabl, M. A., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 649-665. doi: 10.1007/bf01536949
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733-753. doi: 10.1007/bf01537451
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1999). Depressive symptoms during adolescence: Direct and stress-buffering effects of coping, control beliefs, and family relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(1), 45-62. doi: 10.1016/s0193-3973(99)80003-3
- Hertzog, C. J., & Lena' Morgan, P. (1998). Breaking the Barriers Between Middle School and High School: Developing a Transition Team for Student Success. *NASSP Bulletin*, 82(597), 94-98. doi: 10.1177/019263659808259716
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The Intensification of Gender-Related Role Expectations during Early Adolescence. Dans J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Éds.), *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 201-228). Boston, MA: Springer US.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243. doi: 10.2307/1130617
- Hoffman, M. A., & Levy-Shiff, R. (1994). Coping and Locus of Control Cross-Generational Transmission between Mothers and Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 14(3), 391-405. doi: 10.1177/0272431694014003005

- Horobin, M. V. (2009). *School engagement, self-esteem and wellbeing during transfer from primary to secondary school*. Unpublished thesis. University of St Andrews, St Andrews, Scotland, United Kingdom.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. doi: 10.1111/1467-9507.00119
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28(2), 173-184. doi: 10.1207/s15374424jccp2802_5
- Ilardi, B. C., & Bridges, L. J. (1988). Gender differences in self-system processes as rated by teachers and students. *Sex roles*, 18(5-6), 333-342. doi: 10.1007/bf00288295
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1-26. doi: 10.1023/a:1021616407189
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236. doi: 10.1007/s10648-008-9074-7
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212. doi: 10.1016/s1041-6080(00)80005-9
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle

- school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. doi: 10.1353/mpq.2011.0012
- Langer, E. J. (1979). The illusion of incompetence. Dans L. C. Perlmutter & R. A. Monty (Éds.), *Choice and perceived control* (pp. 301-313). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Larivée, S. (2007). Les étapes du développement cognitif : la période des opérations formelles - la "puberté cognitive". Dans S. Larivée (Éd.), *L'intelligence - Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (Vol. 1, pp. 192-218). Montréal, Qc, Canada: ERPI.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94.
- Larouche, M.-N. (2012). *Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire*. Thèse de doctorat non-publiée. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal*. New York: Springer.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567
- Leonard, C. P., & Elias, M. J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. *Prevention in Human Services*, 10(2), 39-57. doi: 10.1300/j293v10n02_04
- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., Vezeau, C., Marquis-Trudeau, A., & Côté, A.-S. (août, 2015). *Teachers' opinion of school functioning of students who over or underestimate self-competence*. Communication présentée à la American Psychological Association, Toronto, Canada.

- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., Vezeau, C., Marquis-Trudeau, A., & Côté, A.-S. (avril, 2016). *Sentiment d'auto-efficacité d'étudiants en formation des maitres envers des élèves qui sur ou sous-évaluent leur compétence*. Communication présentée à la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.
- Libbey, H. P. (2007). *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*. Unpublished thesis. University of Minnesota, Minnesota, États-Unis.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199. doi: 10.1177/027243169401400205
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205. doi: 10.1080/713688522
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235-241. doi: 10.1016/j.lindif.2011.08.004
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Maniago, E. B. (2010). *Do Coping Behaviors Mediate The Adjustment Of Elementary School Children Who Are Victimized By Relational Aggression?* Unpublished thesis. City University of New York, New York City, NY, United States.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2014). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth

- curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459-482. doi: 10.1111/bjep.12031
- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary school children in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785-801. doi: 10.1111/1467-8624.00185
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), 108-120. doi: 10.1037/h0085811
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and Fathers' Attitudes Toward Their Children's Academic Performance and Children's Perceptions of Their Academic Competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723. doi: 10.1023/a:1026460007421
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157. doi: 10.1111/1467-8624.00598
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is There a Universal Positivity Bias in Attributions? A Meta-Analytic Review of Individual, Developmental, and Cultural Differences in the Self-Serving Attributional Bias. *Psychological bulletin*, 130(5), 711-747. doi: 10.1037/0033-2909.130.5.711
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113. doi: 10.1177/0272431695015001006
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214. doi: 10.1037/0022-0663.88.2.203

- Mitman, A. L., & Packer, M. J. (1982). Concerns of seventh-graders about their transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 2(4), 319-338. doi: 10.1177/027243168200200403
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.94
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23(3), 441-450. doi: 10.1037/0012-1649.23.3.441
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., . . . Olsson, C. A. (2011). Predictors of Positive Development in Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 860-874. doi: 10.1007/s10964-010-9593-7
- Ormseth, B. (2011). *Eighth grade indicators of successful transition to high school*. Unpublished thesis. Cardinal Stritch University, Milwaukee, WI, United States.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau élémentaire II, Forme J*. Ottawa, Institut de Recherches psychologiques.
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335-351. doi: 10.1007/s10567-007-0027-3
- Pansu, P., Bouffard, T., Langlois-Mayer, M.-P., Sarrat-Vezina, E., Chayer, M.-H., & Boissicat, N. (2012). *Evolution du biais d'évaluation de compétence scolaire et ses relations avec les attitudes envers le décrochage scolaire et les perceptions des enseignants*. Communication présentée à la 10ème Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée (ADRIPS), Porto, Portugal.

- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Éds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi: 10.1207/S15326985EP3602_4
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European journal of psychology of education*, 25(2), 157-175. doi: 10.1007/s10212-010-0011-z
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016. doi: 10.2307/1129775
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320. doi: 10.2307/1130623
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Éds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Éds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2:*

Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 417-440). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Proctor, T. B., & Choi, H.-S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31(4), 319-327. doi: 10.1002/1520-6807(199410)31:4<319::aid-pits2310310411>3.0.co;2-3
- Rayburn, N. R., Wenzel, S. L., Elliott, M. N., Hambarsoomians, K., Marshall, G. N., & Tucker, J. S. (2005). Trauma, Depression, Coping, and Mental Health Service Seeking Among Impoverished Women (Vol. 73, pp. 667-677). US: American Psychological Association.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. doi: 10.1348/000709910x519333
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352. doi: 10.1037//0022-3514.80.2.340
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Ruble, D. N., Grosoufsky, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Éds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 138-164). New York, USA: Cambridge University Press.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory

- processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sabourin, L., Ruel, J., Moreau, A. C., Lehoux, N., & Julien-Gauthier, F. (2012). Carte routière envers le secondaire. Toute une expédition! Repéré à <http://w3.uqo.ca/transition/>.
- Sandler, I. N., Tein, J.-Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65(6), 1744-1763. doi: 10.2307/1131291
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: niveau élémentaire.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & de Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960
- Schulenberg, J. E., Asp, C. E., & Petersen, A. C. (1984). School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. *The Journal of Early Adolescence*, 4(2), 107-130. doi: 10.1177/0272431684042002
- Schunk, D. H. (1992). Theory and research on student perceptions in the classroom. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 3-23). Hilldale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seidah, A., & Bouffard, T. (2007). Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical appearance: What matters for feeling well in adolescence? *Social Behavior and Personality*, 35(2), 255-268. doi: 10.2224/sbp.2007.35.2.255

- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65(2), 507-522. doi: 10.2307/1131399
- Seidman, E., & French, S. E. (1997). Normative school transitions among urban adolescents: When, where, and how to intervene. Dans H. J. Walberg, O. Reyes & R. P. Weissberg (Éds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives. Issues in children's and families' lives* (pp. 166-189). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Seidman, E., & French, S. E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions: A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1141-1159. doi: 10.1017/s0954579404040179
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY, US: Aldine de Gruyter.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58(5), 1220-1234. doi: 10.2307/1130616
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395. doi: 10.1080/01650250344000082
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. Dans S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Éds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 387-422). New York, NY, US: Plenum Press.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and

- children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. Dans E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Éds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development*, 124 (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, J. S., Akos, P., Lim, S., & Wiley, S. (2008). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *The High School Journal*, 91(3), 32-42. doi: 10.1353/hsj.2008.0003
- Stephens, H. F., Kistner, J. A., & Lynch, R. J. (2015). The calculation of discrepancy scores in the context of biased self-perceptions of acceptance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(3), 442-453. doi: 10.1007/s10862-014-9466-6
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538. doi: 10.2307/1130719
- Swanson, G. E. (1968). Eleanor E. Maccoby (Editor). The development of sex differences. Stanford: Stanford University Press, 1966. *Behavioral Science*, 13(1), 72-74. doi: 10.1002/bs.3830130110
- Symonds, J., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27. doi: 10.1002/rev3.3021
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442-453. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.023
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285. doi: 10.1177/1365480211419587

- Vaillancourt, M.-È., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160. doi: 10.1037/a0014890
- Vaillancourt, M.-È., Bouffard, T., & Langlois-Mayer, M.-P. (2014). Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 514-524. doi: 10.1037/a0033181
- Van Dyke, C. J. (2010). *The relationship of perceived stress, general coping, and religious coping to psychological distress and adjustment in urban high-school students*. Unpublished thesis. Fordham University, Bronx, NY, United States.
- Van Ophuysen, S. (2009). Moving to Secondary School: on the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, 8(3), 434-446. doi: 10.2304/eeerj.2009.8.3.434
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. Joliette, Québec, Canada: Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development*, 80(4), 1272-1287. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x
- Wargo, J. B. (1999). *The influence of grade school characteristics and transition expectations on junior high school adjustment*. Unpublished thesis. The Pennsylvania State University, University Park, PA, United States.
- Watt, H. M. G. (2000). Measuring attitudinal change in mathematics and english over the 1st year of junior high school: A multidimensional analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68 (4), 331-361. doi: 10.1080/00220970009600642

- Weetman, J. R. (2013). *What is known about the concerns reported by pupils during the transfer from primary to secondary school?: a mixed methods literature review and empirical research*. Unpublished thesis. Newcastle University London, London, United Kingdom.
- Weldy, G. R. (1991). *Stronger School Transitions Improve Student Achievement: A Final Report on a Three-Year Demonstration Project" Strengthening School Transitions for Students K-13"*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.76
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.552
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school : A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: PISA, Publications de l'OCDE.
- Windle, M., & Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional

and behavioral problems and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 551-560. doi: 10.1037/0021-843x.105.4.551

Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79. doi: 10.1177/0143034303024001010

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY, US: Plenum Press.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. doi: 10.1177/0165025410384923

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663